T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

JOHN DEWEY'İN MESLEK EĞİTİMİ ANLAYIŞININ ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM DÜŞÜNCESİ ÜZERİNDEKİ YANSIMALARI

Velican TAŞGİT
23706134

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN

İSTANBUL
2026

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

JOHN DEWEY'İN MESLEK EĞİTİMİ ANLAYIŞININ ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM DÜŞÜNCESİ ÜZERİNDEKİ YANSIMALARI

VELİCAN TAŞGİT
23706134
ORCID NO: 0009-0009-6686-1886

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN

Mart, 2026

Velican TAŞGİT tarafından hazırlanan "John Dewey'in Meslek Eğitimi Anlayışının Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Düşüncesi Üzerindeki Yansımaları" başlıklı çalışma, **05.03.2026** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Prof. Dr., Vefa TAŞDELEN	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr., Mustafa GÜNDÜZ	……
Doç. Dr., Ali GURBETOĞLU	……

ÖZET

JOHN DEWEY'İN MESLEK EĞİTİMİ ANLAYIŞININ ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM DÜŞÜNCESİ ÜZERİNDEKİ YANSIMALARI

20. yüzyılın en etkili filozoflarından biri olan John Dewey, felsefenin birçok alanında görüş öne sürmüş, psikoloji, mantık ve eğitim gibi alanlarda çalışmış olan çok yönlü bir filozoftur. Ancak o, en çok, eğitim konusunda yaptığı çalışmalarla tanınmıştır. Chicago üniversitesi bünyesinde açmış olduğu laboratuvar okul, etkili ve özgün bir projedir. 1896 ve 1904 yılları arasında faaliyet göstermiş olan bu okulda, 4-14 yaş aralığındaki çocuklara, iş prensibi temelinde, aktif öğretim yöntemlerinin uygulandığı bir eğitim verilmiştir. Hayatın olağan akışı içerisinde yer alan iş etkinliklerini, pedagojik bir araç olarak kullanan ve bu sayede öğrencinin, hayata gerçek iş etkinlikleriyle hazırlanmasını sağlayan Dewey, vücut organlarını ve dolayısıyla beden aktivitesini eğitime dâhil ederek, zihnin eğitimdeki hükümranlığına son vermiştir. Zihni temele alan ve onu bilginin pasif bir alıcısı olarak kabul eden geleneksel eğitim anlayışlarına karşı çıkmış olan Dewey'e göre, bilgi, rölatif bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı onu öğrenciye olduğu gibi aktarmak ve gelecekte de aynen kullanmasını beklemek beyhude bir çabadır. Eğitimde, zihnin ve vücut organlarının ağırlığını eşit olarak gören Dewey'in bu pragmatik eğitim anlayışı, modern meslek eğitiminin de temelini oluşturmuştur. Antik Yunan'ın, kas gücüne dayanan etkinlikleri, dolayısıyla mesleki faaliyetleri kölelerle özdeşleştiren, buna karşın zihne dayalı entelektüel uğraşları yücelten tavrı, Antik Yunan mirası üzerinde yeşermiş olan batı dünyasına da sirayet etmiş ve bu olumsuz algı rönesansa kadar devam etmiştir. Skolastik düşüncenin yıkılmasıyla birlikte eğitimin kitaba bakan yüzü gerçek nesneler dünyasına çevrilmiştir. Rönesans ve reform hareketlerinin tetiklediği sanayi devrimi, vücut organlarının kullanımını gerektiren mesleki becerileri önemli ve gerekli hâle getirmiş ve dolayısıyla yüzyıllar boyu çıraklık sistemiyle yürütülmüş olan mesleki eğitim, uzmanlaşmayı gerekli kılan sanayi devrimi sayesinde modern bir yapıya bürünmüştür. Bu köklü değişim ve dönüşüm, dönemin birçok düşünüründe olduğu gibi Dewey'in görüş ve düşünceleri üzerinde de etkili olmuştur.

Mesleğe ve meslek eğitimine olan bakışı, pragmatist eğitim anlayışından ilham almış olan Dewey, sadece vücut organlarına değil aynı zaman da zihne de hitap eden bir meslek eğitimi arzulamıştır. Onun bu anlayışının ülkemizdeki yansımalarını, erken Cumhuriyet Döneminde mesleki eğitimde yaşanan gelişmeler üzerinden okumaya çalışan bu çalışmada, doküman taraması yöntemi kullanılmış ve bu amaçla kitap, makale, rapor, gazete, dergi gibi birincil kaynak niteliğindeki dokümanlardan yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İş prensibi, Pragmatik Eğitim, Meslek, Meslek Eğitimi

ABSTRACT

REFLECTİONS OF JOHN DEWEY'S UNDERSTANDİNG OF VOCATİONAL EDUCATİON ON EDUCATİONAL THOUGHT İN THE EARLY REPUBLİCAN ERA

One of the most influential philosophers of the 20th century, John Dewey was a versatile philosopher who put forward views in many areas of philosophy and worked in fields such as psychology, logic, and education. However, he is best known for his work in education. The laboratory school he opened at the University of Chicago was an effective and original project. Operating between 1896 and 1904, this school provided education to children aged 4-14, applying active teaching methods based on the principle of work. Dewey used work activities that are part of the normal flow of life as a pedagogical tool, thereby enabling students to prepare for life through real work activities. By including the body's organs and, consequently, physical activity in education, he ended the supremacy of the mind in education. According to Dewey, who opposed traditional educational approaches that focused on the mind and accepted it as a passive recipient of knowledge, knowledge has a relative structure. Therefore, it is a futile effort to transfer it to the student as it is and expect them to use it in the same way in the future. Dewey's pragmatic educational approach, which views the mind and the body as equally important in education, has also formed the basis of modern vocational education. The attitude of ancient Greece, which equated activities based on physical strength, and therefore professional activities, with slavery, while exalting intellectual pursuits based on the mind, spread to the Western world, which had flourished on the heritage of ancient Greece, and this negative perception continued until the Renaissance. With the collapse of scholastic thought, the bookish side of education turned to the world of real objects. The industrial revolution, triggered by the Renaissance and reform movements, made professional skills requiring the use of bodily organs important and necessary. Consequently, vocational education, which had been carried out through the apprenticeship system for centuries, took on a modern structure thanks to the industrial revolution, which necessitated specialization. This profound change and transformation influenced Dewey's views and thoughts, as it did those of many thinkers of the period.

Inspired by the pragmatic understanding of education, Dewey's perspective on professions and vocational education was that he desired a vocational education that appealed not only to the body but also to the mind. This study, which attempts to examine the reflections of his understanding in our country through the developments in vocational education during the early republican period, uses the document search method and, for this purpose, documents that are primary sources such as books, articles, reports, newspapers, and magazines.

Keywords: Working principle, Pragmatic education, Occupation, Vocational education

ÖN SÖZ

Bu çalışma, John Dewey'in Meslek Eğitimi Anlayışının Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Düşüncesi üzerindeki yansımalarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

Öncelikle, bu tezin hazırlanma sürecinin her aşamasında desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübesiyle bu yolculuğuma ışık tutan, kendisiyle çalıştığım için kendimi şanslı gördüğüm değerli danışmanım Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Şu an hayatta olmayan ancak sevgisini her daim yüreğimde hissettiğim, eğer hayatta olsaydı akademik yolculuğumu en çok destekleyeceklerden biri olan Annem Mahire, şüphesiz teşekkürlerin en büyüğü sana.

Varlığıyla bana güç katan ve en büyük motivasyon kaynağım olan oğlum Rüzgâr Çınar'a ve eşim Birgül'e teşekkürlerimi sunarım.

Velican TAŞGİT

Mart, 2026; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xii
KISALTMALAR LİSTESİ xiii

1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Problemi 1
1.1.1. Problem Cümlesi 9
1.1.2. Alt Problemler 9
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi 9
1.3. Araştırmanın Yöntemi 10
1.4. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları 11
1.5. Literatür Taraması 11
1.5.1. John Dewey'e Ait Literatür 12
1.5.1.1. John Dewey'in Eserleri 12
1.5.1.2. John Dewey'in Eğitim Felsefesiyle İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Olan Çalışmalar 14
1.5.2. Mesleki Eğitim Konusunda Yapılan Çalışmalara Ait Literatür 21

2. DEWEY'İN PRAGMATİST EĞİTİM FELSEFESİ 24
2.1. John Dewey Kimdir? 24
2.2. Dewey'in Pragmatist Eğitim Anlayışı 27
2.2.1. Dewey Pedagojisindeki Temel Kavramlar 31
2.2.1.1. Deneyim / Tecrübe / Yaşantı 31
2.2.1.2. İş Prensibi 38
2.2.1.3. İlgi 41
2.2.1.4. Disiplin 43
2.2.1.5. Demokrasi ve Özgürlük 44

3. DEWEY'İN MESLEK EĞİTİMİ ANLAYIŞI 47

3.1. Dewey'in Mesleki (Endüstriyel/Mekanik) Eğitim ve Liberal (Özgürleştirici) Eğitim Ayrımına İlişkin Görüşleri 47

3.2. Dewey'e Göre Meslek Olgusunun Anlamı ve Toplumsal İşlevleri 73

3.3. Dewey'e Göre Uğraşı Kavramının Anlamı, Boyutları ve İlerlemeci Felsefeye Uygun Okul Ortamlarında Aktif Uğraşların Eğitsel Kullanımı 77

3.4. Dewey'e Göre Bir Meslek Alanı Olarak Sanatsal Faaliyetler 88

3.5. Dewey'e Göre Birey ve Toplum Açısından Meslek Seçim Kararının Önemi 90

3.6. Dewey'e Göre Bir İşte Aşırı Uzmanlaşmanın Sakıncaları 97

3.7. Dewey'in Meslek Eğitimine Yönelik Görüşleri 101

3.7.1. Meslek Eğitiminin Doğası 101

3.7.2. Sanayi Devriminin Çalışma Hayatında Yaptığı Dönüşüm ve Meslek Eğitimine Yansımaları 110

3.7.3. Eğitimde Yeniden Yapılandırma ve Bir Sosyal Dönüşüm Aracı Olarak Meslek Eğitimi 122

3.7.4. Toplumsal Eşitsizlik ve Meslek Eğitimi 126

3.7.5. İdeal Bir Meslek Eğitimi Nasıl Olmalıdır? 130

4. MODERN MESLEK EĞİTİMİNİN TEMELLERİ 142

4.1. Kurumsal Meslek Eğitiminin Temelleri 142

4.2. Modern Meslek Eğitiminin Osmanlı'nın Son Dönemine Uzanan Kökleri ... 149

5. CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİMCİLERİNİN DÜŞÜNCELERİ IŞIĞINDA ÇAĞDAŞ MESLEKİ EĞİTİMİN GELİŞİM SERÜVENİ VE BU DÖNEM ÜZERİNDEKİ DEWEY YANSIMALARI (1923-1950) 164

5.1. Atatürk'ün Eğitim Anlayışında Mesleki Eğitimin Yeri ve Önemi 164

5.2. Genel Hatlarıyla Cumhuriyet Dönemine Hâkim Olan Eğitim Düşüncesi 177

5.3. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Mesleki Eğitim Algısı ve Mesleki Eğitim Üzerine Yapılmış Olan Çağdaş Yorumlar 178

5.4. Mesleki ve Teknik Eğitimde Kuruluş (Yapılanma) Dönemi (1923 – 1940) . 188

5.4.1. Mesleki Eğitim Konusunda İncelemeler Yapmak Üzere Ülkemize Gelen Yabancı Uzmanlar ve Sundukları Raporlar 189

5.4.1.1. John Dewey'in Türkiye Ziyareti ve Türkiye Maarifi Hakkındaki Raporu ve Bu Raporun Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri 191

5.4.1.2. Alfred Kühne'nin Türkiye Ziyareti ve Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Raporu 209

5.4.1.3. Ömer Buyse'nin Türkiye Ziyareti ve Teknik Öğretim Hakkındaki Raporu 211

5.4.1.4. Mesleki ve Teknik Eğitim Konusunda Ülkemize Gelen Diğer Yabancı Uzmanlar ve Sunmuş Oldukları Katkılar 215
5.4.2. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Mesleki Eğitime Yönelik Düşünceleri ve Bu Düşünceler Üzerindeki "Dewey" Yansımaları 216
5.4.2.1. Baltacıoğlu'nun Eğitim Anlayışı ve İçtimai Mektep İlkeleri 217
5.4.2.2. Baltacıoğlu'nun "Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor" Başlıklı Raporu Bağlamında Mesleki Eğitime Yönelik Düşünceleri ve Bu Düşüncelerin Dewey ile Mukayesesi 234
5.4.3. Ülke Ekonomisinde Planlama Çalışmaları ve Mesleki Eğitime Etkileri 249
5.4.3.1. 1923 İzmir İktisat Kongresinin Mesleki ve Teknik Eğitim Açısından Önemi 250
5.4.3.2. Birinci Sanayi Kongresi Raporlarında Yer Alan Mesleki ve Teknik Eğitim ile İlgili Hususlar 254
5.4.3.3. Sümerbank'ın Kurulması 262
5.4.3.4. Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı 266
5.4.4. Yapılanma Döneminde Mesleki ve Teknik Eğitimde Yaşanan Gelişmeler 280
5.4.4.1. Mesleki ve Teknik Eğitimde Örgütsel Yapılanma 280
5.4.4.2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Mali Yapılanma 289
5.4.4.3. Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Hazırlama Sorunu 293
5.4.5. Yapılanma Döneminde Açılan Meslek Okulları 299
5.4.5.1. Terzilik ve Kürkçülük Okulu 299
5.4.5.2. Balıkçılık Okulu ve Enstitüsü 299
5.4.5.3. Kız Enstitüleri (İsmet Paşa Kız Enstitüsü ve Necatibey Kız Enstitüsü) 300
5.4.5.4. Bölge Ziraat Okulları 306
5.4.5.5. Erkek Teknik Öğretim Okulları 306
5.4.5.6. İnşaat Usta Okulu 306
5.4.5.7. Konya Akşam Kız Sanat Okulu 307
5.4.5.8. Köy Ebe Okulları 307
5.4.5.9. Gezici Kadın ve Erkek Kursları 308
5.4.5.10. Çırak Okulları 308
5.4.5.11. Diğer Okullar 308
5.5. Mesleki ve Teknik Eğitimde (Ülke Çapında Yaygınlaşma) Dönemi (1940-1950) 309
5.5.1. Millî Eğitim Şûralarında Mesleki ve Teknik Eğitimle İlgili Hususlar ... 312
5.5.2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Yaygınlaşma Dönemi ve Mehmet Rüştü Uzel 314

5.5.2.1. Rüştü Uzel'in Kısa Bir Biyografisi.....315
5.5.2.2. Rüştü Uzel'in Kişilik Yapısı ve Nitelikleri.....316
5.5.2.3. Uzel'in Meslek Eğitimi Anlayışı.....320
5.5.2.4. Rüştü Uzel'in Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemimizdeki Hizmetleri 322
5.5.3. İsmail Hakkı Tonguç'un Meslek Eğitimi Anlayışı ve Köy Enstitülerinin Düşünsel Temelleri.....334

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....345

7. KAYNAKÇA.....355

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Dewey'in Geleneksel Eğitim ve İlerlemeci Eğitim Karşılaştırması 78
Tablo 2. Kız Sanayi Mektebinde Okutulan Dersler.....156
Tablo 3. Baltacıoğlu'nun Eski Mektep Yeni Mektep Karşılaştırması.....240
Tablo 4. Sümerbank'ın Faaliyet Gösterdiği Sektörler ve İşletme Sayıları.....263
Tablo 5. 1936 Yılı İtibariyle Sanat Okullarında Eğitimi Verilen Meslek Alanları..269
Tablo 6. Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planında İlk Dört Yılda Açılması Planlanan Okullar.....276
Tablo 7. Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planında İkinci Dört Yılda Açılması Planlanan Okullar.....276
Tablo 8. Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planında Üçüncü Dört Yılda Açılması Planlanan Okullar.....277
Tablo 9. Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planında Dördüncü Dört Yılda Açılması Planlanan Okullar.....278
Tablo 10. Millî Eğitim Bakanlığına Devredilen Meslek Okulları.....280
Tablo 11. 1927 – 1928 Eğitim Öğretim Yılında Erkek Sanat Okullarında Öğretimi Yapılan Meslek Alanları.....281
Tablo 12. Konya Sanayi Mektebi Ders Çizelgesi.....283
Tablo 13. Diyarbakır Sanayi Mektebi Ders Çizelgesi.....284
Tablo 14. Yurtdışına Meslek Okulu Öğretmenliği Alanında Eğitim Almak Üzere Gönderilecek Olan Öğrenciler.....293
Tablo 15. 1927 – 1939 Yılları Arasında Meslek Dersleri Öğretmenliği Üzerine Eğitim Almak Amacıyla Avrupa Ülke Ülkelerine Gönderilen Öğrenci Sayıları ve Meslek Alanları.....294
Tablo 16. Branşlara Göre 1927 – 1938 Yılları Arasında Ülkemizde Görev Yapan Yabancı Meslek Öğretmeni Sayıları.....296
Tablo 17. Kız Meslek Öğretmen Okulu Eğitim Sistemi.....297
Tablo 18. Erkek Meslek Öğretmen Okulu Hakkında Bazı Bilgiler.....297
Tablo 19. İsmet Paşa Kız Enstitüsünde Eğitimi Verilen Meslek Alanları.....302
Tablo 20. İsmet Paşa Kız Enstitüsü Öğretim Programında Yer Alan Dersler.....302
Tablo 21. Necatibey Kız Enstitüsü Öğretim Programında Yer Alan Dersler.....303
Tablo 22. 1923 – 1940 Yılları Arasında Açılmış Olan Meslek Okulları.....307
Tablo 23. 1942 – 1950 Yılları Arasını Kapsayan Dönemde Mesleki Eğitime İlişkin Çeşitli Nicel Veriler - 1.....309

Tablo 24. 1942 – 1950 Yılları Arasını Kapsayan Dönemde Mesleki Eğitime İlişkin Çeşitli Nicel Veriler - 2.....309
Tablo 25. 1938 Yılı Erkek ve Kız Sanat Okulları Sergisine Ait Bazı Bilgiler.....323
Tablo 26. 1940'lı Yıllarda Meslek Liseleri Tarafından Üretilen Ürünler.....327
Tablo 27. Mehmet Rüştü Uzel Tarafından Kurulmuş Olan Meslek Okulları.....328
Tablo 28. 1927 ve 1950 Yılları Arasını Kapsayan Dönemde Mesleki Eğitim ile İlgili Çeşitli Nicel Veriler.....329
Tablo 29. Ülkemizde Kurulmuş Olan Köy Enstitüleri.....339

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Duyuşsal Alan Basamakları 224
Şekil 2. Baltacıoğlu'nun Eğitim Modeline Göre Mesleki Eğitimde Örgütlenme 246
Şekil 3. Mesleki Eğitimin Örgütlenme Süreci 286
Şekil 4. 1941 Yılı Millî Eğitim Bakanlığı Örgüt Şeması 287

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Her insan bir kültürün içine doğar. İnsan, dünyaya ayak bastığı ilk andan beri yaşamın kendisine verdikleriyle yetinmemiş, kendi çıkarları doğrultusunda dünyayı şekillendirme, çevresini işine yarayacak şekilde düzenleme çabası içine girmiştir. İnsan zamanla çıplak doğayı adeta bir örgü gibi ilmek ilmek işleyerek kendi yaşam alanı hâline getirmiştir. Çok az canlı bulunduğu çevreyi kendi amaçları doğrultusunda yeniden düzenleme faaliyetlerinde bulunur. Hayvanların, sahip oldukları türe özgü davranış örüntüleri sayesinde insanlara göre basit düzeyde de olsa yuva vb. düzenlemelerle çevreyi çıkarları doğrultusunda dönüştürdüklerine zaman zaman şahit oluruz.

İnsan, çıplak doğada, hep bir arayış içerisinde olmuştur. İnsan, sahip olduğu akıl yetisi sayesinde özgür bir şekilde düşünebilmektedir. İnsanın, düşünebiliyor olması, onun çevresini incelemesini, yorumlamasını sağlar ve eksikliğini fark ettiği ihtiyaç ve arzular, onu atalet duygusundan çıkararak harekete geçmeye zorlar. Bu şekilde ihtiyaçlarını giderme ve çevresini değiştirme isteğine yönelik motivasyon sağlayan insan, çevresini ihtiyaçları doğrultusunda, kendi istek ve arzularına göre işlemeye başlar. Geçmişteki atalarımız eğer bulundukları konumdan memnun kalsalardı, Salt çıplak doğada yaşamlarını sürdürmeye devam etselerdi, Basit biyolojik ihtiyaçlarını karşılamak dışında başka hiçbir çevreyi dönüştürücü faaliyette bulunmamış olsalardı, Kültür, uygarlık, medeniyet, şehir, devlet gibi kavramlarla hiç tanışmamış olacaktık. Hatta duygu ve düşüncelerimizi ifade etmemizin en pratik yolu olan bir "Konuşma diline" dahi sahip olmamız mümkün olmazdı. Konuşma dilleri de dâhil olmak üzere tüm icatlar, insan ihtiyaçları sonucu ortaya çıkmıştır.

Bugün, şehir yaşamına baktığımızda gözümüze çarpan çoğu şey sunidir. İnsan yapımıdır, yani bir kültür öğesidir. İnsanın doğal yeryüzü zemininde kendi aklı sayesinde yaptığı, ürettiği her şey bir kültür ürünüdür. Hatta insanın dünya üzerindeki etkisi sanayi devriminden bu yana gözle görülebilir bir oranda arttığı için günümüzde,

içinde olduğumuz devir, bilim otoritelerince Antroposen "İnsan çağı" olarak isimlendirilir. İnsan, kendi ihtiyaçları doğrultusunda, yeryüzünü, sürekli değiştirmeye ve dönüştürmeye devam eder. Değişim ve dönüşüm süreci süreklidir. Onu durdurmak ya da önüne geçmek mümkün değildir. (Doğanay ve Sever, 2018, s.22-23)

Yaşamın ilk ortaya çıktığı andan itibaren, doğayı, basit düzeyden günümüzdeki karmaşık hâline gelinceye kadar işleyen insanoğlunun, bu kolektif emeği, dünya üzerinde kümülatif bir etki yapmıştır ve yapmaya da devam etmektedir. Tahminlere göre, MÖ 190.000'den günümüze kadar yaklaşık 117 milyar insan doğumunun gerçekleştiği (Dünya Üzerinde şu ana dek kaç Homo Sapiens Yaşadı?, 2024) bilgisini göz önünde bulundurursak ve bu sayının Binde birinin dahi dünya üzerinde kalıcı bir kültürel iz bırakmış olduğunu varsayarsak, günümüzde, içine doğduğumuz evrensel kültürel yapı üzerinde milyonlarca insanın deneyim birikiminin ve emeğinin olduğu gerçeğini rahatlıkla idrak edebiliriz. (Dewey, 1938/2023)

İnsan, hangi asırda doğmuş ya da doğacak olursa olsun kendisinden önce hâlihazırda var olan bir kültürel yapı içerisine doğacaktır. (Dewey, 1938/2023) Günümüzde dünya da onlarca farklı kültürel yapı olduğunu düşünürsek, kişinin dünyaya geldikten sonra nasıl büyüyüp gelişeceği, öğreneceği, hayatta en çok neye önem vereceği, anadilinin ne olacağı, hangi temel değerlere sahip olacağı, doğuştan sahip olduğu yetenekleri ortaya koyabilme imkânına sahip olup olamayacağı gibi soruların cevabı, önce doğduğu ailede sonra da o ailenin içinde yer aldığı kültürel yapıda gizlidir. İnsanoğlunun gayesi sadece hayatta kalabilmek değildir. Öyle olsaydı sadece içgüdülere sahip olması yeterli olurdu. Ancak birey aklı sayesinde en yüksek akıl ürünlerini hep yaşamsal amaç olarak belirlemiştir. Bu amaca ulaşma yolunda bireyin doğuştan getirdiği davranış örüntüleri yeterli olmaz. Bireyin, yeni bilgi, beceri ve davranışları öğrenmesi gerekir. Bir takım bilgi ve beceri alanlarında uzmanlıklara sahip olması gerekir. Bu noktada, kültürden bağımsız olarak düşünemeyeceğimiz eğitim olgusu karşımıza çıkar.

Birey, eğitim sayesinde akılca ulaşmak istediği konuma ulaşma şansı elde eder. Çünkü insanın hayatta ulaşmak istediği konumun biricik aracı eğitimdir. Birey, eğitim sayesinde, yeteneği, ilgisi ve isteği olan, hayattaki varoluş amacına uygun bir uğraş alanında yetkin hâle gelebilir. Aksi takdirde birey mevcut kültürel birikime ne yönde katkı sağlayacağını bilemez.

Kültürel birikimi, yapım aşamasında olan büyük bir bina şeklinde metaforize edersek, bu binanın neresine hangi tip tuğlayı koyabileceğimiz ya da bu binanın inşasında hangi görevi alabileceğimiz, yeteneklerimize ve hayattaki varoluş amacımıza göre değişiklik gösterir. Eğer bunu keşfedebilirsek, yaptığımız iş hem bizi hem de başkalarını memnun eder. Hem de topluma küçükte olsa değeri yadsınamayacak bir katkı sağlamış oluruz. Bu katkının aynı memnuniyet düzeyinde devam edebilmesi için, bireyin, varoluş amacını keşfetmesi ve buna uygun hareket etmesi şarttır. Dewey (1916/2004) bu konuda "Bireyin yaradılışının neye uygun olduğunu keşfetmesi ve bunun için uygun koşullara kavuşması, mutluluğun kaynağıdır. Bireyin yaşamda gerçek işini keşfetmekte başarısızlığa uğramasından ya da koşullar gereği başka bir uğraşa yönelmek zorunda kalmasından daha trajik bir şey olamaz." demiştir. (s.333)

İnsanoğlu, tabiatı gereği dinamik bir yapıya sahiptir. Sabit olmayı sevmez. Durağanlığa karşı, düşünmeyi, tasarlamayı, planlamayı, hareket etmeyi, yapmayı, işlemeyi, dönüştürmeyi, değiştirmeyi, farklılaştırmayı, düzenlemeyi, inşa etmeyi, üretmeyi yeğler. İnsanın hem kendi varoluş amacını keşfedebileceği hem de bu amaç doğrultusunda topluma en uygun katkıyı sağlayabileceği uğraş türlerinden en önemlisi, yaptığı "İşi", ya da "Mesleğidir." İnsanoğlu, mademki yeryüzünü olduğu gibi kabul etmiyor, sürekli değiştirmek, yapmak, yenilemek, geliştirmek istiyor. Bu kolektif amaç doğrultusunda yaşamda, psikolojik, ekonomik ve sosyal açıdan bir yer edinmek zorundadır. Yaşamsal birikime belli bir yönden katkı sağlamak zorundadır. Ne yönde ve ne şekilde katkı sağlayacağı, yaptığı iş ya da mesleğin misyonuna bağlıdır.

Bireyin, yaşadığı kültüre, psikolojisine, yeteneklerine, isteklerine, ekonomik imkânlarına göre değişmekle birlikte günümüzde hemen hemen her toplumda bireyin yaptığı "İş" ya da "Meslek" toplumda anahtar statü konumundadır. Mesleğin belirlediği sosyal statü, bireyin hayatta yaşayacağı diğer tüm deneyimlerin belirleyicisidir. Bir başka deyişle bireyin yaptığı meslek ya da iş, onun hayata bakış açısını, gelecekte tanıyacağı insanları, İletişim tarzını, yapacağı seyahatleri, öğrenme planlarını, eş seçimini, çocuk yetiştirme tarzını, okuduğu kitapları, yaptığı sohbetleri, takip ettiği televizyon programlarını, izlediği sosyal medya içeriklerini, yaptığı ekonomik yatırımları ve daha birçok deneyimini belirleme gücüne sahip olduğundan, bireyin yaşamı için önemli bir başlangıç noktası oluşturur. Deneyimlerin birbirini etkileme gücü ve sürekliliği konusunda Dewey (1938/2023) şu ifadeleri

kullanmaktadır. “Tıpkı bir insanın kendisiyle yaşayıp kendisiyle ölmemesi gibi, bir deneyim de kendisiyle yaşayıp kendisiyle ölmez. Bütün deneyimler istek ve amaçtan bağımsız olarak başka deneyimler içerisinde yaşamaya devam eder.” (s.32) Meslek seçimini ve bireyin bir iş tercihinde bulunmasını deneyim olarak düşünürsek bu deneyimin bireyin hayatı boyunca yaşayacağı diğer deneyimleri etkileme gücüne sahip olacağını daha iyi anlarız. Her deneyimin başka bir deneyime gebe olduğu gerçeği, deneyim temelinde meslek seçim kararının birey açısından ne denli kritik ve hayati bir öneme sahip olduğunu gösterir.

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan *Türkçe Sözlük*’te yer alan tanıma göre meslek olgusu “Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” şeklinde tanımlanmıştır.

Türk Dil Kurumu tarafından yapılmış olan meslek tanımına baktığımızda meslek olgusunun birçok özelliği göze çarpar. Şüphesiz bu özelliklerden en önemlisi eğitimdir. Tanımda geçen “Belli bir eğitimle kazanılan” ifadesinden anlamamız gereken şey ilgili mesleğin gerektirdiği her türlü tutum, bilgi ve beceriyi kazanma yolunun eğitim olduğudur. Ertürk tarafından (1975) “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” (s.12) Şeklinde tanımlanan eğitim kavramına, Mesleğin tanımında bireyi bir meslek sahibi yapma misyonunun yüklendiğini rahatlıkla görebiliriz. Günümüzde toplum içerisinde yaygın bir şekilde sarf edilen bir söylem olan, “İyi bir mesleğe sahip olmanın yolu, iyi bir eğitim almaktan geçer.” cümlesi, toplum tarafından eğitime yüklenen en önemli misyonun, bireyi iyi bir meslek sahibi yapmak olduğunu anlatmaktadır. Tanımlarda geçen “İyi eğitim”, “iyi meslek” ölçütleri, kişilerin içine doğdukları kültüre, aileye, zihinsel kapasiteye, yeteneklerine, hayat görüşlerine, hayattan beklentilerine ve imkânlarına göre değişse de günümüzün ideal meslek algısında, mesleğin, bireyi fiziksel açıdan fazla yormama, iyi bir toplumsal çevre sağlama, makul çalışma saatlerine ve koşullarına sahip olma, ekonomik açıdan tatmin edici olma gibi özelliklere sahip olması beklenir.

Meslek olgusu, ilk çağlardan bu yana insan yaşamıyla ve kültürle aynı başlangıca ve seyre sahip olmuş olan dinamik bir olgudur. İlerleme, gelişim, kültürel birikim, uygarlaşma, küreselleşme, bilim, teknik, teknoloji vb. kavramlar iş ve mesleklerin yön vermiş olduğu insan emeği sayesinde vücut bulmuş olan kavramlardır. Tarihsel çağlar

içerisinde, çalışmaya ve insan emeğine verilen değer her ne kadar değişiklik göstermiş olsa da gerçek şudur ki günümüzde insanlığın ulaşmış olduğu noktaya iş ve mesleklerin sağlamış olduğu zihinsel ve fiziksel emek birikimi sayesinde gelinmiştir. Modern dünyada, bireye, bir meslek kazandırma misyonunu da yüklenmiş olan eğitim olgusu, aynı meslek kavramı gibi ilk çağlardan bu yana, insanlığın gündemini meşgul eden önemli konulardan birisi olagelmiştir.

Eğitimi, kazandırılması gereken bilgi ve beceriler açısından bir araç olarak gören meslek olgusunun, eğitim içerisinde bir yeri olduğu su götürmez bir gerçektir. Ancak bu yerin ne olduğu, mesleğin eğitimle ilişkisi, eğitimin meslekler karşısındaki durumu, bir mesleğe yönelik eğitimin nasıl olması ya da olmaması gerektiği, mesleki eğitimin toplumdaki işlevi, eğitimin mesleki niteliğe sahip oluş derecesi gibi konular, eğitim felsefesi içinde ele alınması gereken konulardır.

Eğitimin ne olduğu, nasıl ve ne şekilde yapılması gerektiği üzerine sistemli bir düşünme etkinliği olan eğitim felsefesi konusunda, ilkçağlardan bu yana çeşitli düşünceler öne sürülmüştür. Eğitim üzerine ilk düşünceler idealizm, realizm gibi temel felsefi akımlar temelinde ortaya konulmuştur. Bunun dışında tarihsel süreç içerisinde Varoluşçuluk, Romantizm, Natüralizm vb. gibi düşünce akımları da eğitim üzerinde etkili olmuştur.

Günümüzde tüm dünyada eğitim olgusunu en çok etkileyen eğitim felsefesi akımı temellerini pragmatizm felsefesinden alan ve adı sıklıkla John Dewey'le birlikte anılan İlerlemecilik akımıdır. Pragmatizmin eğitime uyarlanmış hâli olan ilerlemecilik akımı, Dewey'le birlikte 20. Yüzyılın ilk yarısından itibaren etkisini hissettirmeye başlamıştır.

İlerlemecilik felsefesi, Dewey'in gerçekliği mutlak ve değişmez olarak algılayan geleneksel felsefeler üzerine yaptığı eleştiriler temele alınarak geliştirilmiştir. Dewey'in, gerçeğin mutlak olmadığını, eylemlerin pratik çıktılarına bakarak olgulara bir değer atfetmemizin mümkün olduğunu dile getirmesiyle, dogmatik kabullere dayanan metafizik temelli felsefelerin tam karşısında konumlanmış olan pragmatik felsefe, eğitime yönelik tüm geleneksel düşünce ve uygulamalara son vermeye yönelik bir tavır içerisine girmiştir.

Dewey'in eğitim düşüncesinin temellerine baktığımızda, o, düşünceyi ve eylemi eşdeğer öneme sahip olarak görür. Ona göre düşünce ve eylem birlikte bireyin

deneyimlerini meydana getirirler. Ona göre düşünme ve pratiği birbirinden ayırmak mümkün değildir ve düşünceler pratiğe dökülmediği müddetçe tamamlanmış sayılmazlar. Dewey'nin pragmatik felsefesini iyi bir şekilde idrak edebilmemiz için, gerçekliği, değişmez mutlak bir olgu olarak gören geleneksel felsefelerden beslenen düalizme yönelik eleştirilerine bakmamız gerekir. (Gutek, 2021) Elbette Dewey'nin metafizik kabulleri öne çıkaran felsefelere yönelik her bir eleştirisini iyi bir şekilde idrak etmek, pragmatizmi ve onun eğitimdeki uzantısı olan ilerlemecilik akımını daha iyi anlama yolunda güçlü bir adım olacaktır.

Dünyanın birçok ülkesinde uygulanan eğitim sistemlerine baktığımızda, eğitimin, Dewey'nin mimarı olduğu ilerlemecilik akımından az ya da çok etkilendiğini görürüz. Hatta ülkemiz gibi bazı Ülkelerde bu etki, Dewey'in çeşitli ülkelere yaptığı inceleme gezileri sayesinde doğrudan olmuştur. Bu etkileri detaylıca incelemek şüphesiz bir dizi araştırma yapmayı gerektirir. Ama yapılacak genel bir gözlemle bile öyle ya da böyle bir etkilenme olduğunu söylemek yanlış olmaz. O, Eğitime yönelik çığır açıcı fikirleriyle kendi ülkesi dışında birçok ülkenin eğitim sistemini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemiştir. Onun felsefesi, başta kendi ülkesinde sonra da diğer ülkelerde sempatiyle karşılanan bir felsefe olmuştur. Şüphesiz, geleneksel felsefelerin tahtını güçlü bir şekilde sallayan hatta yıkmaya aday olan ilerlemeci felsefenin, akademik alana da üzerinde çalışılmaya aday birçok konu sunmuş olduğu bir gerçektir.

Bu tez çalışmasının ilk boyutunu Dewey'in eğitim felsefesi kapsamında öne sürmüş olduğu görüş ve düşünceler ve bu düşünceler içerisinde de meslek ve meslek eğitimi konusunda dile getirdikleri oluşturmaktadır. İkinci boyutunu ise bu anlayışın erken Cumhuriyet Dönemindeki eğitim düşünce ve pratiği üzerinde ne gibi yansımaları olduğu konusu oluşturmaktadır.

Çalışmanın ilk boyutu kapsamında Dewey'in Meslek Eğitimi konusunda öne sürmüş olduğu düşünceler, açımlanarak ve açıklanarak ortaya konulmaya çalışılacak, İkinci boyutta ise bu anlayış ve düşüncelerin erken Cumhuriyet Dönemi eğitim düşüncesi üzerindeki etki ve yansımaları belirlenmeye çalışılacaktır. Çalışmanın ikinci boyutunda, öncelikli amacımız Dewey'nin Meslek Eğitimi konusunda öne sürmüş olduğu görüşlerin ülkemizde filizlenen eğitim düşünceleri üzerindeki doğrudan etkisini kanıtlamak değildir. Asıl yapılmak istenen, erken Cumhuriyet Dönemine hâkim olan mesleki eğitim ile ilgili düşünceler ve bu dönemde mesleki eğitim konusunda yapılmış olan çalışmalar üzerinden, Dewey'nin bu konudaki

düşüncelerinin benzeşen ve farklılaşan yanlarını ortaya koymak ve dikkat çeken düşünce yansımalarını belirlemeye çalışmaktır. "Yansıma" kelimesi araştırmamızda etkilenme ve esinlenmeye ilaveten benzerlik, eşdeğerlik anlamında kullanılmıştır. Bu yansımalar belirlenmeye çalışılırken başta Mehmet Rüştü Uzel, İsmail Hakkı Baltacıoğlu olmak üzere erken Cumhuriyet Döneminin önde gelen eğitimcilerinin görüş ve düşüncelerinden yararlanılacaktır. Bu eğitimcilerin görüş ve düşünceleri ile eğitim sistemimize yapmış oldukları katkılar tarihsel bir perspektifle ortaya konulmaya çalışılacak, Dewey'nin meslek eğitimi konusunda ortaya koymuş olduğu düşüncelerin bu düşüncelerle ilgisi, benzerlikler ve farklılaşan yönler üzerinden ortaya konulmaya çalışılacaktır. Eğitim düşünceleri dışında, sanayi kongresi kararları, mesleki tedrisatın inkişaf planı, Kız enstitüleri, köy enstitüleri gibi olgular üzerinden de olası yansımalar belirlenmeye çalışılacaktır. Sınırlılıklar bölümünde de belirttiğimiz üzere, çalışma, yaygın bir kabulle 1923-1950 yılları arasındaki 28 yıllık zaman dilimini kapsayan erken Cumhuriyet Dönemiyle sınırlı tutulacaktır. Bu konuda alan yazında olan boşluğun doldurulması bu çalışmanın yapılmasının temel motivasyonunu oluşturmaktadır.

Tek bir çalışmada Dewey'in eğitim felsefesini tüm boyutlarıyla ele almak çok güçtür. Alan yazında Dewey'nin eğitim felsefesini bütüncül bir bakışla ele alan tez çalışmalarına rastlamak mümkündür. Ancak bu tarz çalışmalar derinlemesine bir çalışma olmaktan çok, konuya sadece yüzeysel bir bakış sağlamaktadırlar. Eğitim felsefesi dışında felsefenin başka birçok dalında da çok sayıda eser vermiş olan Dewey, sadece eğitim felsefesi alanında bile çok sayıda kitaba ve makaleye imzasını atmıştır. Son derece velut bir şekilde yazan bir filozofun felsefesini ele alacak bir tez çalışmasının, konuyu yeterli derinlikte inceleyebilmesi için belli bir temaya odaklanarak konuyu sınırlandırması şarttır.

Dewey'le ilgili yapılmış çalışmalara baktığımızda yurtiçinde genellikle Dewey'nin felsefesinde belli bir kavram ya da konuya odaklanan çalışmaların göze çarptığını söyleyebiliriz. Özellikle Dewey'in genel felsefe anlayışı ve eğitim felsefesinde çalışılan konular Literatürde şu şekilde sınıflandırılmıştır; Dewey'nin Eğitim Felsefesi, Dewey'nin Türk Eğitim Sistemine Etkileri, Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu, Dewey'in Türkiye Seyahati, Dewey'in Din Felsefesi, Dewey'in Değer ve Ahlak Anlayışı, Demokrasi Anlayışı, Deneyim ve Eğitim, Deneyim ve

Sanat, Liberalizm Anlayışı, Müze Eğitimi ile ilgili görüşleri, diğer çalışmalar. (Bağcı, 2019) şeklindedir.

Dewey'nin Meslek Eğitimi konusuna yönelik öne sürmüş olduğu görüş ve düşüncelerin neler olduğu ve bu düşüncelerin erken Cumhuriyet Dönemi eğitim düşüncesi üzerinde ne gibi etki ve yansımalarının olduğu, araştırmamızın ilgi alanını oluşturmaktadır. Bu açıklamalara istinaden araştırmamızın konu başlığını "John Dewey'nin Meslek Eğitimi Anlayışının Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Düşüncesi Üzerindeki Yansımaları" şeklinde belirlemiş bulunmaktayız. İlgili alan yazına baktığımızda, özellikle yurtiçinde Dewey konusunda yapılmış çalışmalarda, doğrudan, Dewey'nin "Meslek Eğitimi Anlayışını" ele alan bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu çalışmanın yapılmasında temel motivasyonu oluşturmuştur. Yurtdışında yapılan çalışmalarda Dewey'in "Meslek" ve "Meslek Eğitimi" anlayışı konusunda yapılmış çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak bu çalışmalar geniş kapsamlı değildir. Alan yazın taraması bölümünde bu çalışmalara ayrıca yer verilecektir.

Burada kısaca bahsetmek gerekirse, konuya ilişkin çalışmalardan en önemlisi Defalco (2016) tarafından kaleme alınan "Dewey and Vocational Education: Still Timely?" (Dewey ve mesleki eğitim: hâlâ zamanında mı?) başlıklı makale çalışmasıdır. Bu çalışma da Dewey'nin mesleki eğitim karşısındaki duruşu tartışma konusu yapılmaktadır. Yine, Defalco (2010) tarafından kaleme alınan "An Analysis of John Dewey's Notion of Occupations: Still Pedagogically Valuable? (John Dewey'in Meslek Kavramının Analizi: Pedagojik açıdan hâlâ değerli mi?) başlıklı başka bir makale çalışmasında Dewey'in "Meslek" ve "Meslek eğitimi" anlayışının özünde birbirinden farklı kavramlar olduğu aralarındaki farkın anlaşılamadığından ötürü çalışmanın bu konuyu, açıklığa kavuşturmak için kaleme alındığı ifade edilmiştir. Takyi Mensah, Elijah ve arkadaşları (2023) tarafından kaleme alınan "Analysing Dewey's vocational aspects of education and Maslow's theory of motivation in support of vocational education and training" (Mesleki eğitim ve öğretimi desteklemek için Dewey'in eğitimin mesleki yönlerini ve Maslow'un motivasyon teorisini analiz etmek)" başlıklı makale çalışmasında Dewey'nin eğitim felsefesine yönelik yazdığı en kapsamlı yapıtı olan "Demokrasi ve Eğitim" adlı eserinin yirmi üçüncü bölümünde yer alan "Eğitimin Mesleki Boyutları" isimli makalesinde ifade ettiği fikirlerin, Abraham Maslow'un motivasyon kuramıyla ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır.

Konumuzu doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendiren ilgili alan yazındaki tüm çalışmalar tezimiz açısından önemli olmakla birlikte ele alacağımız konu üzerinde yapılmış olan bu çalışmaların çok sınırlı düzeyde kalmış olduğunu ifade etmek isteriz. Zaten bu çalışmanın yapılış amacı da budur. Dewey'nin Eğitim Felsefesi içerisinde, Onun "Meslek" ve "Mesleki Eğitime" yönelik tutumu, bu kavramlarla ilgili çeşitli görüş ve düşünceleri, bu kavramların Dewey'nin diğer kavramlarıyla ilişkisi gibi soru işaretleri bu çalışmayla elden geldiği ölçüde aydınlatılmaya çalışılacaktır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu çalışmayla, aydınlatmaya çalışacağımız, araştırmamızın Problem cümlesini şu şekilde belirlemiş bulunmaktayız;

Dewey'in Meslek Eğitimi Anlayışı Nedir? ve Bu Anlayışın Erken Cumhuriyet Dönemindeki (1923-1950) Yansımaları Nelerdir?

1.1.2. Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak aydınlatmaya çalışacağımız alt problemleri şu şekilde ifade edebiliriz;

a) Dewey, Meslek Eğitimi konusunda nasıl bir anlayış geliştirmiştir?

b) Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim düşüncesinde, Meslek Eğitimi nasıl bir yere sahip olmuştur?

c) Erken Cumhuriyet Döneminde Meslek Eğitimi nasıl bir gelişim seyrine sahip olmuştur?

d) Dewey'nin meslek eğitimi konusunda öne sürmüş olduğu görüş ve düşüncelerin Erken Cumhuriyet Dönemine hâkim olan meslek eğitimi ile ilgili düşünceler ve uygulamalar üzerindeki yansımaları nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde, cumhuriyetin kuruluşundan bu yana Mesleki ve Teknik Eğitim konusu hem ülke gündeminde hem de eğitim içerisinde önemli bir yere sahip olmuştur. Mesleki eğitimin verildiği en önemli kurumlar olan Meslek liseleri başta olmak üzere Mesleki eğitimin verildiği tüm kurum ve kuruluşlar şüphesiz ülke istihdamına önemli katkılar sağlamışlardır. Akademik alanda mesleki eğitim konusunda yapılmış birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Şüphesiz bu çalışmaların hem alan yazına hem de

Mesleki ve Teknik Eğitim konusunda karar alıcılara faydalı bulgular sunmuş olduğu da yadsınamaz ancak, "İş", "Meslek", "Meslek Eğitimi" kavramları hakkında eğitim konusunda düşünmüş olan filozofların da görüş ve düşüncelerini anlamamız gerektiği bir gerçektir.

Şüphesiz, mevcut eğitim sistemleri, en iyi, o sistemin dayandığı felsefi temeller konusunda bilgi sahibi olunarak anlaşılabilir. Daha önceki başlıklarda da belirtildiği üzere bu tez çalışmasının ilk boyutu İlerlemeci eğitim felsefesinin mimarı olan John Dewey'in "İş", "Meslek" ve "Mesleki Eğitim" konusundaki görüşlerine, ikinci boyutu da bu düşüncelerin Erken Cumhuriyet Dönemine hâkim olan meslek eğitimi anlayışı üzerindeki yansımalarına odaklanmaktadır. Dewey'in kaleme aldığı eserler sayesinde günümüze kadar gelen bu görüşleri iyi anlamak ve anlatmak gerekir. Çünkü bu görüşler iyi anlaşıldığında, her toplum ve zamana uyarlanabilir nitelikte oldukları rahatlıkla görülecektir. Mesleki ve Teknik Eğitim konusunda atılacak adımlarda, felsefi zemine katkı sunması adına ele alınan bu çalışmada hem mesleki eğitim konusunda atılacak her adımın düşünce temellerine katkıda bulunmak hem de mesleki eğitim ile ilgili felsefi düzeyde yapılacak diğer çalışmalara ilham kaynağı olmak, temel misyon olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, yorumsamacı paradigmaya dayanan (Yıldırım ve Şimşek, 2021**)** Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemine göre kurgulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2021) Nitel araştırma içerisinde "Antropolojik Araştırma", "Durumsal Araştırma, "Yorumlayıcı Araştırma" gibi çok çeşitli araştırma türleri bulunmaktadır. İlgili yazarlar Nitel araştırmanın tüm boyutlarını içine alan bir tanımın yapılmasının güçlüğünden söz etmişler, ancak yine de nitel araştırmaya dönük bir tanımlama yapmaya çalışmışlardır. Bu tanıma göre nitel araştırma; "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2021) şeklinde ifade edilmiştir.

Nitel araştırma içerisinde yer alan yöntemlerden biri olan doküman incelemesi, Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından, araştırma konusu yapılacak olay ve olgular

hakkında daha önceden var olan belgelerin analiz edilmesidir. Şeklinde ifade edilmiştir.

Alan yazın taraması başlığı altında John Dewey'in eserleri alt başlığı kapsamında da ifade edeceğimiz üzere bu araştırmanın belgelerini, çoğunlukla Dewey tarafından kaleme alınan kitap ve makaleler oluşturmaktadır. Birincil kaynak olarak bu eserlerden hangilerinden yararlanıldığı ilgili başlık altında belirtilmiştir. Gerek görüldüğünde ilave doküman olarak, birincil kaynak dokümanlarda yer alan verileri destelemek ve konuyu zenginleştirmek amacıyla eleştirel literatüre ait kaynaklar da kullanılmıştır. Yararlanılan bu kaynaklar toplu bir şekilde kaynakça bölümünde verilmiştir. Bu bakımdan, çalışmamızda Doküman incelemesi yöntemi, müstakil bir yöntem olarak kullanılmıştır. Dokümanlar incelenirken çalışmamızın odak noktasını oluşturan Meslek ve Meslek eğitimi ile ilgili karşılaşılan her türlü bilgi ve belge, araştırmamız açısından önemle mercek altına alınmış ve metinlerde ifade edilmeye çalışılan anlam özgün bir şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Araştırmamızda, birincil kaynak olarak yararlanılan çeviri eserlerin, orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevrilirken aslına sadık kalındığı ve orijinal dilde ifade edilen anlamı büyük ölçüde yansıttığı varsayılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, Alan yazın taraması bölümünde de ifade edildiği üzere tezin ilk boyutu için sadece Dewey'in inceleme kapsamına alınan makale ve eserleriyle sınırlıdır. Tezin ikinci boyutunda ise Dewey'in meslek eğitimi anlayışının ülkemiz eğitim düşüncesi üzerindeki yansımalarının tespiti, 1923-1950 yılları arasını kapsayan Erken Cumhuriyet Dönemiyle sınırlı tutulmuştur.

1.5. Literatür Taraması

Meslek eğitimine yönelik görüşlerinden dolayı çalışmamızın odaklanmış olduğu ilerlemeci eğitim felsefesinin en önemli ismi olan John Dewey, savunduğu felsefi sistem dâhilinde öne sürdüğü görüş ve düşüncelerini, kaleme aldığı eserleriyle ölümsüz kılmıştır. Pragmatizm ve onun eğitime uyarlanmış hâli olan ve Dewey'le birlikte anılan ilerlemecilik eğitim felsefesi akımı, Amerikan kültürü içerisinde filizlenmiş ve oradan da tüm dünyaya yayılmış olan bir Amerikan felsefesidir. Bu

görüş ve düşünceler her ne kadar belli bir yer, zaman ve kültürün içinde ortaya çıkmış olsalar da ele alınış şekilleriyle her topluma ve zamana uyarlanabilir niteliktedirler. Kuşkusuz bu görüş ve düşüncelerde, her toplumun, feyz alacağı ve ders çıkaracağı bir şeyler bulması mümkündür. Biz de bu hareket noktasından yola çıkarak ele aldığımız bu tez çalışmasında, öncelikle Dewey'nin meslek eğitimi konusunda ortaya koymuş olduğu görüşlere ulaşarak, bu görüş ve düşünceleri aktarmaya, ardından da bu görüş ve düşüncelerin Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim düşüncesi üzerindeki yansımalarının izini sürmeye çalıştık. Hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmalarda John Dewey'in felsefesi hakkında yapılmış çok sayıda, doktora tezi, yüksek lisans tezi, kitap ve makale çalışması mevcuttur. Dewey'nin, felsefenin birçok alanında, hatta onun en çok tanındığı alan olan eğitim felsefesi içerisinde de birçok konuda görüş bildirmiş olması, yaşamı boyunca, sosyal psikoloji, pedagoji, felsefe, mantık gibi birçok disiplini içine alan geniş bir yelpazede çalışmış olması, onun görüşlerini bütüncül anlamda kavrama konusunda bir güçlük oluşturmuştur. Bundan dolayı literatürde tematik bir yaklaşımla her biri Dewey'nin görüş ve düşüncelerinin farklı yönlerine odaklanan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Türkiye'de yapılan çalışmalarda, Dewey'nin eğitim felsefesi, Türk Eğitim sistemine etkileri, demokrasi anlayışı, deneyim ve eğitim felsefesi, bu temalardan bazılarıdır. (Bağcı, 2023) Ancak bu temalar içerisinde doğrudan Dewey'in Meslek eğitimine yönelik düşünceleri üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.5.1. John Dewey'e Ait Literatür

Bu başlık altında, Dewey'in konuyla alakalı görüşlerine ilk elden ulaştığımız, çalışmamızın birincil kaynağını oluşturan, Dewey'in eserlerinin kapsamı kısaca tanıtılacak, diğer alt başlık içerisindeyse sırasıyla Yurtiçinde ve Yurtdışında yapılmış olan, Dewey'in eğitim felsefesini ele alan Makale, Doktora ve Yüksek lisans düzeyindeki tez çalışmalarından bazıları kısa tanıtılacaktır.

1.5.1.1. John Dewey'in Eserleri

Bu çalışmanın birincil kaynaklarını Dewey'in eserleri oluşturmaktadır. John Dewey birçok farklı disiplinde, felsefenin birçok alanında eser vermiş olmasına rağmen o, asıl ününe eğitim felsefesindeki çalışmaları sayesinde ulaşmıştır. Bugün dünyada adı en çok, pragmatizmin eğitime uyarlanmış hâli olan ilerlemecilik eğitim felsefesi akımıyla anılmaktadır. O, pragmatizmi eğitime uyarlayarak bugün çağdaş eğitim felsefeleri

içerisinde değerlendirilen ilerlemecilik akımının mimarı olmuştur. Elliye yakın müstakil kitabı ve çok sayıda makalesiyle (Bağcı, 2023) düşün dünyasına adeta bir hazine bırakmış olan Dewey'in, bu tez çalışması kapsamında genelde eğitim felsefesiyle alakalı eserleri inceleme kapsamına alınmıştır. Bu eserler içerisinde de Meslek, Mesleki Eğitim, Uğraş, İş, İşe Katılım, Yaparak-Yaşayarak Öğrenme ve Gelecekteki Mesleğe Hazırlanma gibi çalışmamız açısından kilit öneme sahip kavramları ihtiva eden kitap bölümlerinden birincil kaynak olarak yararlanılmıştır.

Bu eserler içerisinde çalışmamız açısından en çok bulguyu barındıran eser Dewey'in, kendi eğitim felsefesini en kapsamlı bir biçimde ele aldığı yapıtı olan 1916 yılında yayımlanmış *Demokrasi ve Eğitim* (Democracy and Education) adlı kitabıdır. Gerek gördükçe bu eserin birçok bölümünden yararlanılmış olup eserin, "Çalışma ve Boş Zamanlar" başlıklı on dokuzuncu bölümüyle, "Eğitimin Mesleki Boyutları" başlıklı yirmi üçüncü bölümü, çalışmamızın yapıtaşını oluşturmaları bakımından üzerinde önemle durduğumuz yazılardır.

İkinci sırada en çok başvurduğumuz yapıtı ise Dewey'in Chicago Laboratuvar okulundaki deneyimlerini paylaştığı makalelerden oluşan 1899 yılında yayımlanmış olan *Okul ve Toplum* (The School and Society) adlı eseridir (Gutek, 2019). Yararlandığımız diğer bir eseri ise Dewey'in felsefi düşünüşünün son dönem eserlerinden olan deneyim felsefesi serisinin üçüncü eseri olan 1938 yılında yayımlanmış *Deneyim ve Eğitim* (Experience and Education) adlı yapıtıdır. (Ünder, 2019) Dewey'in tecrübe kavramı eğitim anlayışıyla iç içedir. Bu yüzden Dewey'in eğitim felsefesi üzerine yapılmış herhangi bir çalışmada deneyim kavramına değinmemek büyük bir eksiklik olur. Biz de bu öneminden dolayı çalışmamız boyunca gerektiği noktalarda bu eserde yer alan düşüncelere başvurmuş bulunuyoruz. Çalışmamız açısından birincil başvuru kaynağı olarak kullanacağımız bir başka eser ise Dewey'in 1940 yılında yayımlanmış olan *Günümüzde Eğitim* (Education Today) adlı yapıtıdır.

Bu eserlere ilaveten Dewey'nin 1933 yılında yayımlanmış olan *Nasıl Düşünürüz*, 1927 yılında yayımlanmış olan *Kamu ve Sorunları*, 1922 yılında yayınlanmış olan *İnsan Doğası ve Davranışı* adlı kitapları da gerektikçe yararlandığımız eserleri arasındadır. Temel kaynak olarak kullanacağımız bu yapıtların, araştırmamızın hem kapsamını çizdiğini hem de sınırlılığını oluşturduğunu söyleyebiliriz. Şüphesiz tezimizin odak noktasını oluşturan kavramlar hakkında yararlandığımız bu kaynaklar

dışında, Dewey'in daha birçok yapıtında konumuzla alakalı bulguların yer alması olasıdır. Tek bir çalışmada John Dewey'in tüm eserlerini incelemek mümkün olamayacağından dolayı doğal olarak çalışmayı sınırlandırma ihtiyacı duyulmuştur. Bunun dışında Dewey'in diğer eserlerinden bazıları şöyledir; Mantıksal Teori Çalışmaları (1903), Eğitimde Ahlak İlkeleri (1909), Eğitimde İlgi ve Çaba (1913), Deneysel Mantık Üzerine Denemeler (1916), Felsefede Yeniden Yapılandırma (1920), Deneyim ve Doğa (1925) (Emecen ve Ateş, 2023, s.583-584)

1.5.1.2. John Dewey'in Eğitim Felsefesiyle İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Olan Çalışmalar

-*Yurtiçinde Yapılmış Olan Çalışmalar*

John Dewey'in felsefesi konusunda yurtiçinde yapılmış olan birçok kitap, kitap bölümü, doktora ve yüksek lisans tez çalışması bulunmaktadır. İlaveten yine John Dewey'i konu alan akademik dergilerde yayımlanmış birçok makale çalışmasına da rastlamak mümkündür. Ancak biz çalışmamız gereği bu başlık altında sadece John Dewey'in eğitim felsefesiyle alakalı tez ve makale çalışmalarından bazılarına kısa bir göz atmakla yetineceğiz.

John Dewey konusunda yurtiçinde yapılan çalışmaların tespiti noktasında büyük ölçüde Hatice Fakioğlu Bağcı tarafından kaleme alınan "John Dewey'e ilişkin Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Analizi" başlıklı makale çalışmasından ve yine aynı yazar tarafından çalışılan "Türk eğitim felsefesi literatürü üzerine bibliyografik bir inceleme" konulu bibliyografya çalışmasından faydalanılmıştır. Konuyla alakalı yurtiçi literatürde Araştırmamızın konu başlığını oluşturan *John Dewey'in Meslek Eğitimi Anlayışının Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Düşüncesi Üzerindeki Yansımaları* konusunu doğrudan ya da dolaylı olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu başlık altında Genel olarak Dewey'in eğitim felsefesi ile alakalı çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmamızla belli açılardan ilgisi olan çalışmalar ayrıca belirtilmiştir.

Âdem ASMAZ tarafından yapılan 2019 yılında kabul edilen *John Dewey'in İlerlemeci Eğitim Felsefesine Dayanan Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi* konu başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında Dewey'in pragmacı anlayışına dayanan ilerlemeci eğitim felsefesinden doğmuş çağdaş pedagojik bir kavram olan öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının

kullanılmasının Türkçe dersi kapsamında öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışma da yöntem olarak deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılan araştırmanın sonucunda öğrenci merkezli öğretim metodu kullanılmasının akademik başarıyı dikkat çekici bir oranda arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aykut AKSAKAL tarafından yapılan 2019 yılında kabul edilen "John Dewey'in Eğitim Felsefesinde Deneyim Kavramı" konu başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında Dewey'in felsefesi içinde önemli bir yeri olan deneyim kavramı dewey'in eğitim anlayışı bağlamında ele alınmaya çalışılmıştır.

Ayşe EROĞLU tarafından yapılan 2011 yılında kabul edilen *John Dewey'de Deneyim ve Sanat* konu başlıklı Doktora tez çalışmasında Dewey'in Sanat felsefesi yine onun tecrübe kavramı bağlamında ele alınmıştır. Tez çalışması, Sanatın Ontolojisi, Sanatın epistemolojisi, Sanat-Fert-Toplum İlişkisi bölümlerinden meydana gelmekte olup çalışma, sanatın her boyutunu Dewey'in felsefesi içerisinde deneyim kavramıyla ilintili olarak irdelemektedir.

Fatma Hürrem YILDIZ tarafından yapılan 2014 yılında kabul edilen *John Dewey'in Eğitim Görüşleri ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri* konu başlıklı Doktora tez çalışmasında John dewey'in pragmatik felsefesi temelinde eğitim görüşleri ele alınarak, Dewey'in Türk Eğitim Sistemi üzerinde yaptığı incelemeler sonucunda yazmış olduğu raporların, Türk Eğitim Sistemi üzerinde yaptığı etkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın araştırmamız açısından önemi şudur: Çalışmanın "John Dewey'in Eğitim Görüşleri" başlıklı bölümünde yer alan "Öğretimde Oyun ve İşin Yeri" adlı alt başlıkta sınırlı da olsa John Dewey'in felsefesinde önemli bir yeri olan iş ve işe katılım kavramlarına yer verilmiştir. Söz konusu bölümde, Dewey'in Laboratuvar okulundaki işe katılım etkinliklerinin, diğer okulların müfredatlarında yer alan iş eğitimi dersinde yapılan uygulamalar ile Meslek okullarında yapılan iş uygulamalarından farkına değinildiği göze çarpmaktadır. Bu yönüyle bu çalışma araştırmamız açısından ikincil literatüre ait önemli bir bulgu niteliği taşımaktadır.

Hatice FAKİOĞLU BAĞCI tarafından yapılan 2019 yılında kabul edilen "Dewey ve Gadamer'in "Tecrübe" Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Felsefi Olarak İncelenmesi" konu başlıklı Doktora tez çalışmasında Dewey ve Gadamerin Tecrübe anlayışları karşılaştırmalı olarak incelenerek bu anlayışların işlevselliği din eğitimi

açısından ele alınmıştır. Tez çalışması, Dewey ve Gadamer'in felsefi arka planı, Dewey ve Gadamer'in tecrübe anlayışları, Dewey ve Gadamer'in eğitim anlayışları, Dewey ve Gadamer'in Tecrübe ve eğitim anlayışlarının din eğitimi disiplininde işlevselliği bölümlerinden oluşmakta olup söz edilen her iki filozofun tecrübe anlayışlarını geniş bir çerçevede ele alarak din eğitimi özelinde incelemektedir.

Hilal YÜKSEL tarafından yapılan 2021 yılında kabul edilen *John Dewey'in Değer/Leme Anlayışı* konu başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında Dewey'in değer teorisi deneyim anlayışı temelinde ele alınmış Tez çalışması, John Dewey'de Değer Yargıları Meta-etiği ve Değerleme, Değerlendirme ve Sosyal Teorinin koşulları bölümlerinden meydana gelmekte olup Türkiye'de yapılan Dewey'le ilgili çalışmalarda dewey'in değer anlayışını ele alan tek çalışma olması bakımından önem arz etmektedir.

Kemal BAKIR tarafından yapılan 2007 yılında kabul edilen *John Dewey ve Demokratik Eğitim* konu başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında Dewey'in demokratik eğitim anlayışı ele alınmıştır. Tez çalışması John Dewey ve Demokratik eğitim bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırma Dewey'in sadece demokrasi anlayışına odaklanıp Dewey'in felsefesinde önemli bir yeri olan deneyim, disiplin, ilgi gibi kavramlara yeterince yer vermemesi araştırmanın sınırlı kalmasına sebep olmuştur.

Kenan ALLAHVERDİ tarafından yapılan 2009 yılında kabul edilen *John Dewey'de Eleştirel Düşünme Yaklaşımı* konu başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında Düşünme türleri, Dewey'in felsefesi içindeki yeri açısından ele alınmıştır. Tez çalışmasında sırasıyla Düşünme, Düşünme türleri, Düşünme türleri arasındaki ilişki, John dewey'de düşünme türleri konuları ele alınmış olup Düşünme ve Düşünme türlerine yönelik Dewey'in bakış açısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Murat ÖZTÜRK tarafından yapılan 2008 yılında kabul edilen *John Dewey'in Eğitim Felsefesi* konu başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında Dewey'in genelde felsefe, özelde eğitim felsefesi anlayışı genel hatlarıyla ele alınmıştır. Tez çalışması John Dewey'in Felsefesi, John Dewey'in eğitim anlayışı ve John Dewey'in Türk Eğitim Sistemine Katkıları bölümlerinden meydana gelmekte olup Dewey'in felsefesi hakkında genel bir fikir vermesi açısından önemlidir ancak çalışma, Dewey'in felsefesinde belli bir temaya odaklanmayıp eğitim felsefesi özelinde, Dewey'in felsefe anlayışına ana hatlarıyla değindiğinden çok genel karakterli bir çalışma ortaya çıkmıştır.

Nevim ÜSTÜN tarafından yapılan 2013 yılında kabul edilen *John Dewey'in Demokrasi Anlayışı* konu başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında Dewey'in demokrasi anlayışı çok geniş bir perspektifte ele alınmıştır. John Dewey'in hayatı ve John Dewey'in Demokrasi anlayışının yansımaları bölümlerinden meydana gelen çalışma da Dewey'in demokrasi anlayışı sırasıyla İnsan doğası, din, bilim, felsefe, toplum, iletişim, ekonomi, politika, savaş, hukuk, ahlak, uluslararası ilişkiler, eğitim ve öğretim bağlamlarında ele alınmış olup, çalışma daha çok hukuksal ve sosyolojik bir nitelik taşımaktadır. Dewey'in demokrasi anlayışının hayatın her alanında olup tüm sosyal kurumlarla ve sosyal ilişkilerle bağlantılı olduğunu yansıtması bakımından konuya yönelik önemli bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Nilgün BULGAN tarafından yapılan 2017 yılında kabul edilen *Pragmatizmin Eğitime Uygulanışı ve Köy Enstitüleri Modeli* konu başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında Pragmatist anlayışa dayanan ilerlemeci eğitim felsefesinin, Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri olan köy enstitüleri üzerindeki somut etkilerinin tespitine çalışılmıştır. Tez çalışması Pragmatizm, pragmatist eğitim felsefesi ve Pragmatist eğitimin Türkiye'de uygulanışı bölümlerinden meydana gelmekte olup tezin ana temasını oluşturan son bölümde köy enstitüleri her boyutuyla mercek altına alınarak bu kurumların pragmatist anlayışı hangi bakımlardan yansıttıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dewey'in felsefesinde önemli bir yeri olan işe katılım etkinliklerinin doğrudan bir meslek kazandırma odaklı yapılan şeklini köy enstitülerinin müfredatında görmekteyiz. Nasıl ki Dewey'in laboratuvar okulunda işe katılım uygulamaları eğitimin omurgasını oluşturuyorsa köy enstitülerinde de durum benzerdir. Köy enstitüleri penceresinden Dewey'in iş, işe katılım ve meslek anlayışına yönelik bir fikir veren bu çalışma tezimiz açısından önem arz etmektedir.

Nurgül DURSUN tarafından yapılan 2019 yılında kabul edilen *İbni Tufeyl, Jean Jacques Rousseau, Bertrand Russell ve John Dewey'e Göre Merak* konu başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında Dewey'le birlikte, Tufeyl, Rousseau ve Russell'in eserlerinde yer alan merak kavramına ilişkin bulgular pedagojik bağlamda ele alınarak karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmada öncelikle Merak olgusu psikolojik, sosyolojik, felsefi, bilimsel ve eğitimsel açıdan ele alınmış olup daha sonra sözü edilen filozofların felsefeleri içerisinde nasıl bir yeri olduğu incelenmiştir.

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ tarafından kaleme alınan John Dewey'in Türk Eğitim Sistemine "Olası Etkisi" başlığını taşıyan makale çalışmasında, Dewey'in ülkemize

sunmuş olduğu Türk Maarifi Hakkındaki Raporu eleştirel bir perspektifte ele alınarak mezkûr raporun ülkemiz eğitim sistemi üzerindeki "olası etkisi" tartışmaya açılmıştır. Etki, etkileme ve etkilenme olgularına felsefi bir bakışla başlayan çalışmada öncelikle modernleşme dönemine özgü bir fenomen olan yabancı uzman daveti konusuna ve Dewey'in ülkemize gelişinin arka planına değinilmiş ve onun Türkiye seyahati ele alınmıştır. Akabinde Dewey'in Türk eğitimine etkisi söylemiyle ilgili literatüre yer verilen çalışmada, mezkûr rapordaki hususlar mercek altına alınarak bu hususların ülkemiz eğitimine gerçekten etki edip etmedikleri meselesi tarihsel argümanlar sunularak işlenmiştir. Dewey'in raporunun ülkemizdeki etkileri konusuna eleştirel bir bakış getiren bu çalışma tezimiz açısından önem arz etmektedir.

Raziye KARADUMAN KUTLU tarafından yapılan 2005 yılında kabul edilen *John Dewey'nin Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri* konulu yüksek lisans tez çalışmasında Dewey'in eğitim felsefesi ve Türk eğitim sistemi üzerinde yaptığı incelemeler sonucu oluşturduğu rapor ve bu raporun Türk eğitim sistemi üzerinde yaptığı etkiler ele alınmıştır. Tez çalışmasında önce John dewey'in bilgi kaynağını oluşturan çeşitli düşünür ve pedagoglardan bahsedilmiş daha sonra Dewey'in felsefesinde yer alan temel kavramlara kısaca değinildikten sonra Dewey'in Türkiye'ye gelerek Türk eğitim sistemi üzerinde yaptığı incelemeler konusuna odaklanılmıştır. Bu konu bağlamında Dewey'in Türkiye'de yaptığı incelemeler sonucunda oluşturmuş olduğu rapor bölümler hâlinde incelenmiştir. Bu rapor hakkında fikir belirten yazarlara da değinildikten sonra, son olarak bu raporun Türk eğitim sistemiyle ilgili alınan kararlara etki durumu ele alınmış ve söz konusu raporun Mustafa Necati dönemine etkileri, Cumhuriyet Döneminde geliştirilen öğretim programları üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın bizim araştırmamız açısından önemini vurgulayacak olursak çalışmamızda Dewey'in söz konusu raporunun mesleki ve teknik eğitim üzerindeki etkilerinin ele alınmaya çalışıldığı bir bölüm bulunmasından dolayı bu çalışmanın bulguları araştırmamızın ilgili bölümü açısından önem arz etmektedir.

Yurtiçinde yapılan tez çalışmalarına baktığımızda Dewey'in felsefesinde önemli bir yeri olan Deneyim, Sanat, Demokrasi, Değer, Eleştirel düşünme, Merak gibi kavramların tematik olarak ele alındığı çalışmaların ağırlıkta olduğu dikkati çekmektedir. Dewey'in çok geniş yelpazede çalışmış olması ve birçok konu alanında ayrıntılı görüş bildirmiş olması onun felsefesini tek bir çalışma da tümden incelemeyi

zorlaştıran bir etkendir. Bu yüzden, Alanyazında Dewey'in felsefesinin belli kavramlarını öne çıkaracak tarzda kurgulanan çalışmalara rastlamak mümkündür. Bunun yanında Dewey'in eğitim felsefesi anlayışını kuşbakışı olarak ele alan çalışmalara rastlanıldığı gibi tek bir temaya odaklanan ancak bu odaklanmayı çok sınırlı bir çerçeve içine sıkıştıran çalışmalarda vardır. Cumhuriyet Döneminde ülkemize gelip incelemelerde bulunmuş olması, Dewey'in adının ülkemizde daha çok duyulmasını sağlamıştır. Bundan dolayı ülkemizde yapılan akademik çalışmalarda Dewey'in Türkiye seyahatini ve Türk eğitim sistemine etkilerini ele alan çalışmalara da rastlamak mümkündür.

-Yurtdışında Yapılmış Olan Çalışmalar

Bu başlık altında, Dewey'in meslek eğitimi anlayışıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgisi olan yabancı ülkelerde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Yurtiçi literatürün aksine Yurtdışı literatürde özellikle de Amerika'da yapılan çalışmalarda John Dewey'in meslek eğitimi anlayışını ele alan akademik çalışmaların olduğuna rastlamaktayız. Aşağıda, bahsi edilen bu çalışmalar kısaca ele alınacaktır.

Anthony Defalco tarafından kaleme alınan 2010 yılında yayımlanan *An Analysis of John Dewey's Notion of Occupations: Still Pedagogically Valuable? (John Dewey'in meslek kavramının analizi: Pedagojik açıdan hâlâ değerli mi?)* konu başlıklı makale çalışmasında Dewey'nin Meslek ve Mesleki eğitim kavramları ele alınmaktadır. Aslında çalışma da genelde bazı yazarlar tarafından Dewey'nin Meslek ve Mesleki eğitim kavramlarının birbirine karıştırıldığı eleştirisinde bulunularak gerçekte Dewey'nin felsefesinde karşılığı olan "Meslek" ve "Mesleki eğitim" kavramlarının aynı şeyi ifade etmediği dile getirilmektedir. Buna göre Dewey'nin meslekleri bir öğretim yöntemi olarak kullanması doğrudan mesleki eğitimi de desteklediği anlamına gelmez. Dewey'nin Laboratuvar okulunda Özellikle eğitimin ilk basamaklarında eğitimsel hedeflere ulaşmada, okula getirilen mesleklerin bir hareket noktası olarak seçilmesi Dewey'nin okulda mesleki eğitim verdiği ya da mesleki eğitimi desteklediği gibi bir algıya yol açmamalıdır. Yazar, Dewey'nin hem "Meslek" hem de "Mesleki eğitim" kavramının kapsamında bireyi tek bir iş için yetiştirme amacı olmadığını vurgulamaktadır. Bu makalenin yazılış amacının Dewey'nin eğitim felsefesinde önemli bir yeri olan "Meslek" ve "Mesleki eğitim" kavramları arasındaki farkların aydınlatılarak bu konuda literatürde var olan

karışıklığa son vermek olduğunu söyleyebiliriz. Bu makale çalışması tezimize belli bir perspektif kazandırması bakımından önem arz etmektedir.

Anthony Defalco tarafından kaleme alınan 2016 yılında yayımlanan *Dewey and Vocational Education: Still Timely? (Dewey ve mesleki eğitim:* hâlâ *zamanında mı?)* konu başlıklı makale çalışmasında, Amerika'da Mesleki eğitimle ilgili dönemsel tartışmalardan bir kesit sunulurken bu tartışmalar içinde Dewey'nin mesleki eğitim karşısındaki duruşu tespit edilmeye çalışılmaktadır. Çalışma, mesleki eğitimin pedagojik, ekonomik, siyasi, sosyal açılardan önem arzeden çok boyutlu yapısından dolayı her toplumda, her devirde belirli tartışmaları tetikleme potansiyeli olan bir olgu olduğunu yansıtması bakımından önem arzetmektedir.

Joseph F. Kett tarafından kaleme alınan 2017 yılında yayımlanan *Theory Run Mad: John Dewey And "Real" Vocatıonal Educatıon (Teori Çıldırdı": John Dewey ve "Gerçek" Mesleki Eğitim)* konu başlıklı makale çalışmasında Dewey'in genelde Demokrasi ve Eğitim kitabının özelde de bu kitabın yirmi üçüncü bölümünde yer alan "Eğitimin Mesleki Boyutları" adlı makalenin yazılmasının arka planında bulunan sosyolojik, ekonomik, pedagojik ve siyasi olayları çözümlemeye çalışmaktadır. Çalışma Amerika da 1917 yılında kabul edilen Smith Hughes yasasının neden olduğu birtakım tartışmalar özelinde Dewey'in Meslek ve Mesleki eğitim konusundaki düşüncelerinin nasıl şekillendiğini ortaya koymaya çalışmıştır.

Joel Winkelman tarafından kaleme alınan 2016 yılında yayımlanan *John Dewey's Theory of Vocation (John Dewey'in Meslek Teorisi)* konu başlıklı makale çalışmasında Dewey'in siyaset teorisindeki meslek kavramı mercek altına alınmıştır. Çalışma "Meslek" kavramını Dewey'in eğitim felsefesi içerisinde önemli bir yeri olan demokrasi kavramı bağlamında ele almaktadır.

Takyi Mensah, Elijah ve arkadaşları tarafından kaleme alınan 2023 yılında yayımlanan *"Analysing Dewey's vocational aspects of education and Maslow's theory of motivation in support of vocational education and training" (Mesleki eğitim ve öğretimi desteklemek için Dewey'in eğitimin mesleki yönlerini ve Maslow'un motivasyon teorisini analiz etmek)* başlıklı makale çalışmasında Dewey'in Demokrasi ve eğitim kitabının yirmi üçüncü bölümünde "Eğitimin Mesleki Boyutları" başlıklı makale 'de ele alınan düşünce ve görüşlerin felsefi bir analizini yaparak burada, Meslek ve Mesleki eğitim konusunda öne sürülen düşüncelerin, Abraham Maslow tarafından geliştirilen Motivasyon kuramıyla olan ilişkisi ortaya konulmaya

çalışılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde "İçerik analizi" yönteminin kullanıldığı çalışma da öncelikle söz konusu makale de Dewey'in öne sürmüş olduğu meslek ve mesleki eğitim konusundaki görüşler hakkında temalar belirlenmiş daha sonra bu temaların Maslow'un kuramıyla bağlantısı kurulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın önemi yazarlar tarafından "Dewey ve Maslow'un teorisine dayanan bu makale, insanların mesleki kariyer hedeflerini takip etmelerinde motivasyonun ne kadar kritik olduğunu açıklamaktadır." Şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmayı bizim çalışmamız açısından önemli kılan nokta şudur; "John Dewey'in Eserleri" alt başlığı içerisinde de belirtiğimiz gibi Genelde Dewey'in Demokrasi ve Eğitim adlı kitabı özelde de bu kitabın "Eğitimin Mesleki Boyutları" başlıklı yirmi üçüncü bölümü araştırmamızın birincil kaynakları içerisindedir. Araştırmamızın çatısını kurmamızda büyük bir yeri olan Dewey'in bu makalesinin daha önce dar kapsamda da olsa başka yazarlar tarafından çalışılmış olması, araştırmamızın ikincil literatürüne önemli bir kaynak oluşturması açısından önemlidir.

1.5.2. Mesleki Eğitim Konusunda Yapılan Çalışmalara Ait Literatür

Ülkemizde, akademik alanda mesleki eğitim konusu, sıklıkla çalışılan bir konudur. Yüksek öğretim kurulu Başkanlığı Tez merkezinin arama motorunda "Mesleki eğitim" anahtar kelimesiyle yapılan bir taramada dahi karşımıza 1987-2024 yılları arasında yapılmış olan, 284 adet tez çalışması çıkmaktadır. Bunlardan 263 tanesi Yüksek Lisans, 21 tanesi ise Doktora tezidir. Şüphesiz farklı tez başlıkları altında da mesleki eğitim konusuna yer verilmiş olabilir. Mesleki eğitim konusunda yapılmış çok sayıda makale çalışması da bulunmaktadır. Ancak biz bu alt başlık altında sadece YÖK tez merkezinde kayıtlı olan bazı tez çalışmalarına yer vermekle yetineceğiz.

Alper MUSLU tarafından yapılan 2010 yılında kabul edilen *Türkiye'de Mesleki Eğitim Almış Nüfusun İstihdam Sorunları ve Çözüm Önerileri* konu başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında öncelikle, Türkiye'de işgücü ve istihdam piyasasının genel yapısı ortaya konmuş, akabinde eğitimle istihdam ve işsizlik arasındaki ilişki incelenerek, Türkiye ve avrupa ülkeleri, eğitim, istihdam ve işsizlik açısından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Arseli POLAT tarafından yapılan 2023 yılında kabul edilen *Covid-19 Pandemi Döneminde Mesleki Eğitimde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Bir Durum Çalışması* konu başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında Covid-19 pandemisi döneminde mesleki

eğitimde karşılaşılan güçlükler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla amaçlı örnekleme yöntemine göre oluşturulmuş olan çalışma grubu, bir mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda görev yapan dördü kültür dersi, beşi meslek dersi olmak üzere toplam dokuz öğretmenden meydana gelmiştir. Bu öğretmenlerden görüşme yöntemiyle toplanan veriler sonucu elde edilen bulgular "öğretmenlerin, öğretim sırasında yaşadıkları güçlükler", "Öğretmenlerin, öğrencilerle yaşadığı sorunlar", "Öğretmenlerin üretim süreçlerinde yaşadığı problemler", "Öğrenci velileriyle yaşanan sıkıntılar" ve "Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili yaşadıkları problemler" olmak üzere toplam beş tema altında sunulmuştur.

Ayşe SOMUNCU tarafından yapılan 2019 yılında kabul edilen *Türkiye'de 1980 Sonrası Mesleki Eğitim Politikalarının Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarında Yarattığı Dönüşüme İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri* konu başlıklı Doktora tez çalışmasında, 1980 yılı sonrasında mesleki ve teknik eğitime yön veren eğitim politikalarının, mesleki ve teknik eğitim kurumları üzerindeki etkilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu etkiler, öğretmen ve yönetici görüşleri üzerinden ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, ilgili okullarda görev yapan 428 katılımcı üzerinden toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada, Elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir; "Öğrencilerin seçtikleri meslek alanıyla, kişisel ilgi ve yetenekleri birbirinden çok farklıdır", "Mesleki ders içerikleri güncel değildir", "Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin kapatılması, gelecekte bu alanda yetkin öğretmenlerin bulunmasını zorlaştıracaktır.", "uygulamalı meslek derslerinin verildiği atölye, laboratuvar ve benzeri fiziki ortam ile gerekli donanım ve materyal konusunda eksiklikler vardır." Şeklinde ifade edilmiştir.

Ersin TOPAL tarafından yapılan 2023 yılında kabul edilen *Ahilik Değerleri Bağlamında Mesleki Eğitimde Değerler (Erzincan İli Örneği)* konu başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında Mesleki ve teknik eğitim merkezleri bünyesinde görev yapan öğretmenlerin ve bu eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve meslek dersleri bünyesinde yer alan değerler eğitimi ile iş yerlerinde yanında çalıştıkları ustalardan edindikleri değerlere yönelik düşüncelerinin incelenmesi ve Ahilik disiplini konusundaki bilgi düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre yapılandırılan bu araştırmada katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayanarak elde

edilen verilerin analizi sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır. “Okullarda verilen değerler eğitimi ders içeriklerindeki eksiklikten dolayı yeterli düzeyde değildir.”, “Öğretmenler değerler eğitimi konusunda öğretim yöntemi olarak slayt, kısa film, çeşitli görseller gibi öğretim materyallerinden faydalanmaktadırlar.”, “Öğretmen ve öğrenciler, ders müfredatı kapsamında verilen değerler eğitimini faydalı görmekle birlikte, işyerlerinde benimsenen iş ilkelerini ve değerlerini daha etkili olarak görmektedirler.”

2. DEWEY’İN PRAGMATİST EĞİTİM FELSEFESİ

2.1. John Dewey Kimdir?

Charles Darwin’in, meşhur yapıtı Türlerin Kökeni’ni yayımlamış olduğu yıl olan 1859 yılı, bir başka açıdan daha önemli bir yıldır. Bu yıl, Darwin’in fikirlerinden oldukça

etkilenmiş olan ünlü pragmatist ve eğitim filozofu Dewey'in, doğumuna da şahitlik etmiştir. Bir asra yakın yaşamı süresince Dewey, kimilerinde, kullandığı kaynakların listesi 150 sayfayı bulan, kitap ve makale türünde birçok eser kaleme almıştır. Bu eserler incelendiğinde onun evrimci temalara ne denli geniş yer verdiği görülür. William James, Dewey'i tanımlarken, "Lanet olası; hatta Allah'ın belası bile diyebilirsiniz." Ancak onun eserlerine yeterli vakti ayırdığınızda onu anlamaya başlar ve yazdıklarının kendi içinde hiçbir zaman çelişmediğini fark edersiniz. Diyerek Dewey'in anlaşılması zor bir yazar olduğunu, ancak yeterli bir çabayla, ifade etmek istediklerinin anlaşılabileceğini söylemiştir (Noddings, 2017, s.23).

Eğitim ve felsefeye eşit derecede ağırlık veren, Amerikan felsefesi olarak isimlendirilen Pragmatizmin en önemli ve en etkili savunucularından biri olan Dewey, pedagoji konusundaki tüm görüşlerini pragmatist felsefe temelinde inşa etmiştir.1860 ve 1878 yılları arasında gelişmiş bir felsefe anlayışı olan pragmatizmin kökleri, pre-sokratik dönem filozoflardan Herakleitos'a kadar gitmektedir. Üzerinde çokça tartışılmış, çokça yazılıp çizilmiş, gelişiminde Amerika'nın yaşam ve kültür anlayışının etkili olduğu pragmatizm, (Tozlu, 1997, s.55) felsefi anlamda Charles S. Peirce ve William James tarafından formüle edilmiş, Dewey tarafından da eğitim alanına uygulanmıştır. (Gutek, 2021, s. 93)

Burlington-Vermont'ta dünyaya gelmiş olan Dewey'in, ailesi, siyasi ve sosyal yaşamda aktif bir rol oynamıştır. Onun felsefe anlayışı burada şekillenmeye başlamış, bilhassa demokratik yaşam görüşü, sorunların medenice tartışılarak karara bağlandığı, herkesin birbirine saygı duyduğu bir kasaba olan New England'da gelişmiştir. Yasalar ve eğitim sayesinde dünyanın daha yaşanılabilir bir yer olacağına inanan ve amaçlarını bu yönde şekillendiren Dewey, bu yönüyle, 20.yüzyılın ilk zamanlarındaki birçok ilerlemeci filozof gibi toplumsal reformist bir tavra sahip olmuştur. (Gutek, 2021, s. 93)

Yükseköğrenimine, doğduğu şehir olan Vermont'ta başlayan Dewey, 1879 yılında Vermont üniversitesinden mezun olduktan sonra öğrenimine John Hopkins üniversitesinde devam etmiş ve 1884 yılında doktorasını tamamlamıştır. (Shook, 2019, s. 109) Dewey'in ilk felsefi eğilimi bu üniversitedeyken, birlikte çalıştığı, hocası George S. Morris'in etkisiyle ortaya çıkmıştır. O, kariyerinin başlarında Morris'inde etkisiyle Hegel'in idealizm anlayışını benimsemiş, sonrasında pragmatizme yönelmiştir. Tüm metafizik olguları ve mutlak varlık anlayışını reddeden Dewey'in

Büyük toplum idealini savunmasının sebebi, düşüncelerindeki Hegelci köklerden dolayıdır. (Gutek, 2021, s.94) Başlangıçta her ne kadar idealist görüşlere sahip olsa da zamanla idealizmin metafizik varsayımlarından uzaklaşmıştır. Darwinci yaşam görüşünden önemli ölçüde etkinmiş olan Dewey, Felsefi yazılarında evrimci unsurlara oldukça geniş yer vermiştir. Ona göre insan yaşamış olduğu çevreyle sürekli etkileşim hâlinde olan dinamik bir canlıdır. (Büyükdüvenci, 1987, s.325)

Antikçağdan beridir kullanılagelen diyalektik yöntemi, büyük bir ustalıkla uygulamış olan Hegel'e göre, diyalektik, sadece bir düşünme yöntemi değil, doğanın ve özellikle de tarih içindeki özün değişimini ifade eden temel bir yasadır. Buna göre her kavram karşıtıyla var olur ve her kavram kendi içinde negatifini de barındırır. Tez ve Antitez şeklinde isimlendirilen iki kavramdan meydana gelen bu iki kutuplu kavram sisteminde, tez ve antitez birbiriyle etkileşerek, daha iyi bir öze sahip olacakları sentezi meydana getirirler. Hegel'in bu yaklaşımını benimsemiş olan Dewey'in, kitap isimlerinde dahi bu yaklaşım tarzını görmek mümkündür. *Örneğin Okul ve Toplum, Özgürlük ve Kültür, Demokrasi ve Eğitim, Deneyim ve Eğitim* gibi… Kuşkusuz kitap isimlerini oluşturan bu kavramlar, birbirinin zıttı değildir, ancak birbirinin belirleyicisidir. Örneğin; "Deneyim ve Eğitime" baktığımızda, eğitimin belirleyicisinin birey deneyimleri olduğunu rahatça görürüz. Çünkü Dewey'in deneyim anlayışına göre, şimdi de kazanılan her deneyimin, bireyin gelecek yaşantısında elde edeceği deneyimler üzerinde belirleyici bir etkisi vardır. Yani Şimdide edinilen bir deneyim gelecekte edinilecek deneyimlerin harici koşulunu oluşturur ve onların niteliği üzerinde belirleyiciliğe sahiptir. Çünkü eğitim, ancak bireyin eski deneyimleri yenileriyle kaynaştığı zaman gerçekleşir. Bu yaklaşımda, deneyim kavramı, eğitimin meydana getiricisi olarak algılanır. Felsefesinde eklektik bir yaklaşımı benimsemiş olan Dewey, kavramlar arasındaki diyalektik ilişkiyi çok iyi bir şekilde özümsemiştir (Bal, 1991, s.18).

Akademik kariyerine 1889'da Michigan üniversitesinde başlamış olan Dewey, burada 10 yıl boyunca felsefe dersleri vermiştir. Ardından 1894 yılında kariyerinde dönüm noktası olacak olan Chicago üniversitesine geçmiş ve burada da yaklaşık 8 yıl boyunca pedagoji dersleri vermiştir. (Kansu, 2017, s. 296) Dewey, ilerlemeci eğitim felsefesini büyük ölçüde bu üniversitedeyken inşa etmiştir. Bu kurum, 1894 yılında açtığı ve eşinin yardımıyla yönettiği Laboratuvar okula ev sahipliği yapmış olması bakımından onun kariyer yaşamında önemli bir yere sahiptir. (Cevizci, 2023, s.143)

4 ila 14 yaş arasındaki öğrencilere, iş birlikli öğrenmeyi deneyimleyecekleri şekilde birlikte çalışma fırsatının verildiği, gelişimlerinin, araştırma, oyun, ifade becerisini geliştirme gibi etkinliklerle desteklendiği laboratuvar okulda, bu etkinlikler, bireyi güdüleyecek ve önceki öğrenmeleriyle köprü kuracak şekilde kurgulanmıştır. Bu kurguda okulun, toplumun küçük bir modeli olduğu ve toplumda var olan gerçek ilişkileri temsil etmesi gerektiği düşünülmüştür. (Gutek, 2021, s.95)

Laboratuvar okul, kuramsal anlamda, Dewey'in eğitim anlayışına yön veren 3 temel ilke üzerine bina edilmiştir. Bu ilkelerden *ilkine göre*, Okulun görevi, öğrenciler arasındaki dayanışmayı geliştirmek ve onları karşılıklı fayda temeline göre eğitmektir. *İkinci ilke* çocuğa bilgiyi dışarıdan aktarmayı değil, onun kendi deneyimleri temelinde elde ettiği kazanımları, gerçek eğitim olarak görür. Bu ilkeye göre öğrenme öznel bir süreçtir ve bu sürece, çocuğun içgüdüleri, ilgileri ve merakı yön verir. Öğretmenin görevi de çocuğun bu doğal eğilimlerini doğru bir şekilde yönlendirmektir. *Üçüncü ilke* ise "Toplumsallıktır." Bu ilke ikinci ilkenin tamamlayıcısı niteliğindedir. Buna göre, bireyin, içgüdü, ilgi ve merak gibi doğal eğilimleri, toplumsal ihtiyaçlarla uyumlu olacak şekilde geliştirilmelidir. (Cevizci, 2023, s.143,144) Dewey, kurmuş olduğu laboratuvar okulu şu şekilde tanımlamıştır: "Bu kavramın altında yatan anlam, okulun bir laboratuvar olmasıdır. Nasıl ki biyoloji, fizik veya kimya laboratuvarlarında bu alanlara ilişkin çalışmalar yapılıyorsa, bu laboratuvarda da eğitim üzerine çalışılır. Herhangi bir laboratuvar gibi, bunun da iki temel amacı vardır, 1) Kuramsal yargıları ve ilkeleri araştırmak, tanımlamak, serimlemek, eleştirmek, 2) Olay ve ilkelerin özel bir biçimde kısa açıklamalarını yapmaktır.".

Dewey, felsefi eğilimini Chicago üniversitesindeyken geliştirmiş ve burada pragmatist görüşlerini iyice işleme fırsatı bulmuştur. Özellikle laboratuvar okul projesi, ilerlemeci eğitim görüşlerini şekillendirmesi bakımından, onun kariyer yaşamında bir kilometre taşı niteliği taşımaktadır. Dewey'in pragmatist anlayışının gelişiminde aynı üniversitede birlikte çalıştığı arkadaşı George Herbert Mead'ın büyük etkisi olmuştur. Mead, dönemin ilerlemeci eğitimcilerini davet ederek çeşitli tartışma oturumları düzenlenmiş, sosyal reformların temelindeki dinamiklerin tartışılmasını sağlamıştır (Gutek, 2021, s. 94).

1905 yılında emekli olan Dewey, akademik yaşamına Columbia üniversitesinde devam etmiş, burada 1930 yılına kadar dersler vermiştir. Buradayken çeşitli ülkelere yaptığı seyahatler dünya çapında belli bir tanınırlığa ulaşmasını sağlamıştır. (Shook,

2019, s. 109) O, 1920'li yıllarda, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu, çağdaşlaşma çabasında olan birçok ülkeye ziyarette bulunarak, eğitim sistemlerini yapılandırmaları konusunda rehberlik etmiş, Çin ve Japonya gibi ülkelerde konferanslar vermiştir (Çelik, 2018, s.134).

Dewey yaşamı boyunca eğitim felsefesi başta olmak üzere felsefenin birçok branşına katkıda bulunmuş, bunun yanında ülkesinin sosyal sorunları üzerine düşünmeyi ve çözümler üretmeyi de hiçbir zaman ihmal etmemiştir (Shook, 2019, s. 109).

2.2. Dewey'in Pragmatist Eğitim Anlayışı

Felsefe tarihinde önemli izler bırakmış ve üzerinde çok şey söylenmiş olan düşünce sistemlerinden birisi de pragmatizmdir. Pragmatizm aslında safkan bir düşünce sistemi olmaktan çok, klasik natüralist görüşün ve liberal ideolojinin, sanayi devrimi sonrası Amerikan düşüncesinde ortaya çıkan yeni bir yorumudur. Evrene bakışında, bütüncül bir yaklaşımı benimsemiş olan pragmatizm, felsefenin her alanında söz sahibi olmuştur (Cevizci, 2023, s.122).

Bu felsefenin köklerini, her ne kadar Antik Yunan düşüncesine kadar götürmek mümkünse de çağdaş anlamda pragmatizm, Charles S. Peirce'ın görüşleriyle şekillenmeye başlamış, William James ve John Dewey'in katkılarıyla da güçlü bir felsefi ekol hâline gelmiştir (Büyükdüvenci, 1987, s.323).

Doğuşunda Amerika'nın kuruluş felsefesi etkili olduğundan, Amerikan felsefesi olarak da bilinen Pragmatizm, teknik anlamda eklektik bir felsefedir. Çünkü yapısı itibariyle birçok felsefi akımdan izler taşır ve bir yöntem felsefesi olarak işlev görür. İtalyan yazar Papini'nin şu, meşhur koridor benzetmesi, pragmatizmin bu özelliğini çarpıcı bir biçimde yansıtmaktadır.

> Papini, Pragmatizm'i bir otel koridoruna benzetir; bu koridordan yüz kapı açılır ve her biri farklı odalara gider. Bir odada diz çökmüş, inancını yeniden kazanmaya çalışan bir adam görebilirsiniz; başka bir odada ise tüm metafiziği yok etmek isteyen birini; bir diğer odada ise geleceğe ilerlemek için yeni dayanaklar arayan bir araştırmacıyı görebilirsiniz. Ancak koridor herkesindir ve herkes oradan geçmek zorundadır. (James, 1906, s.339, Aktaran Durmaz, 2024, s.209)

James, pragmatizmi, bir sonuca bağlanamayan metafizik tartışmaları bir sonuca ulaştırma yöntemi olarak görmüştür. O, dünya ile ilgili birçok metafizik sorunun,

doğru ya da yanlış olabileceğini ancak bu türden tartışmaların bir sonuca varmayacağını söylemiştir. Bu noktada devreye giren pragmatik yöntemde, herhangi bir olgunun pratikte ne gibi sonuçları olduğuna bakılır. Eğer iki ayrı olgu pratikte aynı sonuca ulaşıyorsa, alternatifinin bir önemi yoktur ve bu konudaki tüm tartışmalar gereksizdir. (James, 2024, s.24) Pragmatizmin, kullandığı yöntemden başka hiçbir metafizik dayanağı yoktur. Ona göre kuramsal bilgi değişmez bir gerçeklik ortaya koymaz. Belirli türden olguları açıklamak için kuramlardan yararlanılabilir ancak kuramsal açıklamaları, değişmez gerçeklikler olarak görmemek gerekir. Pragmatik yöntem kuramlardan yararlanmakla birlikte, kuramsal bilgiye hiçbir zaman koşulsuz itibar etmez. Kuramı uygulamadaki etkileriyle birlikte ele alan pragmatizm, teorik bilgiyi sonuca ulaşma yolunda bir araç olarak görmekte, gerektiğinde de değişebileceğini kabul etmektedir. (Büyükdüvenci, 1987, s.329)

Pragmatizm, gerçek ve güvenilir bilginin ancak deneyimle elde edilebileceğine inanır. Bu yönüyle, empirist felsefenin güvenilir bilgiye olan bakışını aynen kabul eder. Empirizme göre duyusal algılamaya kapalı olan metafizik alan, bilgi elde etmede güvenilir bir yaklaşım sunmaz. Bireyin duyu sınırları çerçevesinde, tecrübeye dayalı olarak elde ettiği bilgiyi, gerçek ve güvenilir bilgi olarak kabul eden empirizm, bilginin mutlaklığını savunan rasyonalist öğretiyi reddeder. Buna göre bilginin varlığı süjeye bağlıdır. Süjeden bağımsız bir bilgiden söz edilemez. Pragmatizm bu nokta da öznel idealizme bağlanır. (Tozlu, 1997, s.55) Süjenin çevreden elde ettiği duyumlar dışında, yani deney dışında başka bir bilgi kaynağına itibar etmeyen pragmatizm, "eylemi" bireyin dünyayla iletişimini sağlayan bir köprü ve deneyimin biricik yolu olarak kabul etmiştir.

Pragmatizm diğer yandan bilgiyi rölatif olarak kabul ettiğinden dolayı tümelleri reddeder ve tikellere başvurur. Bu yönüyle nominalizme yakın bir duruş sergiler. "Eylem" den sonra pragmatizmi tanımlayan bir diğer kavram "Fayda"dır. Eylemleri sonuçlarıyla birlikte değerlendiren pragmacılık, bu yönüyle de utilitarizme yaklaşır. William James, bundan dolayı pragmatizmin bütünüyle yeni bir felsefe olmadığını eski düşünme tarzlarından izler taşıyan bir düşünce sistemi olduğunu söylemiştir. James'in eseri olan *Pragmatizm – Bazı Eski Düşünme Tarzları için Yeni Bir Ad* isimli kitabın ismi de onun bu düşünce tarzının bir kanıtıdır. (Bal, 1991, s.15)

Pragmatizmin üç büyük öncüsü Peirce, James ve Dewey, pragmatizmi farklı yönlerden ele almışlardır. Onu bireyselci bir temele oturtan James'in aksine, Peirce, daha

pozitivist bir tavır takınarak bilimsel nesnelliği savunmuş, Dewey ise pragmatizmi başta eğitim olmak üzere ahlak, siyaset, sanat ve din gibi gerçek yaşam olgularına uygulamıştır. Dewey bu yaklaşımıyla pragmatizmin ilgi alanını genişleterek içeriğini zenginleştirmiştir. Deneyimi ön plana çıkaran yaklaşımından dolayı, Dewey pragmatizmi "Deneycilik" olarak da bilinmektedir. (Bal, 1991, s.15) (Tozlu, 1997, s.55) (Çelik, 2018, s.21) Onun, deneyimi ön plana çıkaran yaklaşımını eser isimlerinde de görmek mümkündür. Nitekim, Deneyim ve Doğa (1925), Deneyim olarak Sanat (1934) ve Deneyim ve Eğitim (1938) gibi.

Ona göre gerçek bilgi bireyin kendi deneyimleri sonucu elde etmiş olduğu bir kazanımdır. Bilgi edinimi doğrudan birey deneyimlerine bağlı olduğundan, bilgi denilen mefhumun, bireyden bağımsız bir gerçekliği yoktur. Ona göre düşünme ve bilme etkinliği belli bir amaca yönelmelidir. Pratiğe yönelmeyen, belli bir sorunu çözmek amacıyla işe koşulmayan bir düşünme etkinliğine bir değer atfedemeyiz. Düşünme, ancak uygulamayı daha iyi hâle getirmek için işlev gördüğü ölçüde faydalıdır. Düşünmeyi sadece kendisine yönelmiş metafizik bir süreç olarak değil de bir eylem planı olarak gören Dewey'e göre, düşüncelere, düşünme etkinliğini başlatan soruna getirdikleri çözümün başarısı ölçüsünde bir değer atfedilir. Yani düşünceler işe yararlılıklarına göre değerlendirilir. Bundan dolayı uygulamadaki sonuçları gözlemlenmeden hiçbir bilgi, hiçbir düşünce hakkında öyle ya da böyle herhangi bir yargıya varılamaz. Buna göre düşünceler, kalitesi hakkında kullanım sonuçlarına bakılarak karar verilen araçlar gibidir. Hiçbir araç, hiçbir nesne kendiliğinden bir değere sahip olmadığı gibi, hiçbir düşünce hiçbir bilgi de mutlak bir değere sahip değildir. (Gündoğdu, 2018, s.61)

Faaliyeti esas alan, düşünmeyi de faaliyetin bir önkoşulu olarak kabul eden pragmatizm, Dewey tarafından "İnstrumentalizm" (Araçsalcılık) olarak adlandırılmıştır. Çünkü Dewey'e göre düşünme denilen mefhum, yaşamın gerçek problemlerine çözüm ürettiği ölçüde değerlidir. Yaşamsal sorunlara çare üretmek amacıyla kullanılmasından dolayı, düşünme süreçleri, pragmatik yöntemde bir araç olarak görülür. Dewey'in eğitim görüşleri de bu bağlamda şekillenir. Ona göre sadece bilmek için öğrenmek ve herhangi bir pratik amaçtan izole olmuş olan bir öğrenme etkinliği, anlamsız ve gereksizdir. Ona göre; okulun amacı, bireyi merkeze alarak, onu, yaşamsal problemleri çözüme kavuşturabileceği bir formasyonda eğitmek olmalıdır. Eğitim, birey yaşamını daha anlamlı hâle getirmek, onun yaşam kalitesini

arttırmak zorundadır. Bunun dışındaki amaçlara yönelmiş olan her eğitim çabası, verimsizliğe mahkumdur. Ona göre, bireyi düşünmeye yönlendiren ve onda bilme isteği uyandıran güdü, yaşamsal gereklilikler ve ihtiyaçlardır. Bundan dolayı eğitim de yaşamsal ihtiyaçlara uygun olmak zorundadır (Aytaç, 1981, s.95).

Bireyin problem çözmesine yardımcı olacak olan bilgiyi öğrenmenin yolu ezber değildir. Salt teoriye dayalı olarak öğretilen, uygulamadaki yansımaları gösterilmeyen bir bilgi, işlevsiz olarak kabul edilir. Bundan dolayı pragmatik eğitim anlayışı "Faaliyet" esası üzerine inşa edilmiştir. Bireyin gerçek yaşamda kullanabileceği pratik bilgiyi ancak faaliyet hâlindeyken edinebileceğine inanan Dewey, pragmatik dokuya sahip bir eğitim anlayışının, bireyi daima aktif kılması gerektiğini düşünmüştür. (Aytaç, 1981, s.96)

Buna göre, bireye, herhangi bir bilgiyi paketler hâlinde öğretmeye çalışmak, gerçek bir eğitim değildir. Bilgi, bir bağlam dâhilinde deneyime dayalı olarak öğrenildiği zaman anlam kazanır. Bu bağlamı sağlayacak olan unsur da bireyi aktif kılacak faaliyetlerdir. Bilgi, bireyin kendi faaliyetinin bir getirisi olmalıdır. Bağlamından yoksun bir şekilde, başkası tarafından dikte edilen bir bilgi, birey tarafından özümsenemeyecek ve ezber düzeyinde kalacaktır. Üçüncü kişilerin deneyimlerini aynen aktaran değil de bireyin kendi deneyimleri yoluyla öğrenmesine yardımcı olacak bir eğitim ortamı oluşturmayı öneren Dewey, bundan dolayı bireyi ve bireysel etkinliği eğitim anlayışının merkezine yerleştirmiştir.

Olguları, uygulamadaki sonuçlarına göre değerlendiren pragmatizme göre "Homo sapiensi" yani "Bilgili insanı" ortaya çıkaran, "Homo Faber" yani "Yaratıcı İnsandır." Buna göre insanın bir "bilici" yönü, bir de "yapıcı yönü" vardır. İnsanın bilici yönünün tek başına bir etkisi yoktur. Çünkü bireyi eyleme geçirmeyen bir bilginin pragmatik bir değeri yoktur. Bilgi, eyleme bağlıdır ve ona eylem sayesinde ulaşılır. Birey eyleminin bir getirisi olan bilgi, mutlak gerçeklikte bir mefhum değildir. Doğruluğunu ve geçerliliğini pratikteki sonuçları belirler. (Ülken, 1967, s.225) Pragmatizmin eğitime bakışı da bu noktada ortaya çıkar.

Pragmatik eğitimin merkezinde öncelikle birey ve onun doğal eğilimleri bulunur. Yetenek, merak ve ilgi, öğrenmeye yön veren doğal unsurlardır. Öğrenmenin biricikliğine inanan pragmatik eğitime göre, eğitimin öncelikli amacı, bireye hayatta kullanabileceği temel yaşam becerilerini öğretmektir. Bunu öğretmenin tek yolu da bireyi "faal" kılmaktır. Bireyi aktif kılmayan onu bir eylemde bulunmaya teşvik

etmeyen bir eğitim anlayışının, bireyi gerçek hayatın dinamiklerine göre yetiştirmesi mümkün olmaz. Bireyi eğitim ortamında aktif kılmanın, onun kendi deneyimleri yoluyla öğrenmesini sağlamanın tek yolu, iş faaliyetleridir. Bir iş faaliyeti sayesinde eylemde bulunmaya teşvik edilen öğrenci gerçek yaşam becerilerini bizzat deneyimleme imkânı bulur ve bu faaliyet aracılığıyla gerekli bilgiye kendi deneyimi sayesinde ulaşmış olur. Bu anlamda pragmatik eğitim, iş eğitimini savunan pedagojilerle aynı noktada buluşur. O, sadece sınıf ile atölyeyi ve bahçeyi birleştirmekle yetinmez. Zihni ve vücut organlarını birbirinden izole eden düalist yaklaşımları reddederek, beden ve zihnin birlikteliğini savunur. (Ülken, 1967, s.225) Buna göre öğrenme sadece zihnin yardımıyla gerçekleşen bir süreç değildir. Deneyime dayalı bir öğrenme de düşünme süreçlerinin ve vücut organlarının eğitimsel önemi eşdeğerdir. Deneyim temelli bir öğrenme de her ikisi de kullanılmak zorundadır.

2.2.1. Dewey Pedagojisindeki Temel Kavramlar

Bu başlık altında Dewey'in pedagoji anlayışını meydana getiren bazı temel kavramlara yer verilecektir.

2.2.1.1. Deneyim / Tecrübe / Yaşantı

Dewey felsefesinin başat kavramı olan deneyim, bireyin etkinliğini vurgulayan, pasifliğe karşı onun çaba gösteren ve eylemde bulunan yönünü ön plana çıkaran dinamik bir kavramdır. Felsefe tarihinin en eski düşünce okullarından birisi olan idealizm, deneyime karşı negatif bir tavır takınmıştır. Çünkü bu felsefe ekolüne göre, duyularımız yoluyla elde ettiğimiz bilgi, gerçeği yansıtmaz ve duyularımız bizi daima yanıltır. İdealistler daha çok tecrübeden gelen bilgiye değil de akıl yoluyla kavranabilen, kusursuzluğuna inanılan mefhumlara itibar etmişlerdir. İdealistlerin karşısında duran empiristler ise tecrübeye özel bir önem vermişlerdir. Deneycilik akımının iki önemli temsilcisi olan John Locke ve David Hume'a göre de deneyim, gerçek ve güvenilir bilgiye ulaşmanın tek yoludur. Bunun haricindeki hiçbir bilgi kaynağı, bilgiye ulaşmada güvenilir bir yaklaşım sunmaz. (Bal, 1991, s.28)

Dewey'den önce deneyim kavramını eğitime uygulamış olan Rousseau, Bireyin, bilgiye kendi deneyimleri aracılığıyla ulaşabileceğini ve eğitimin üç tür kaynaktan gelebileceğini söylemiştir. Buna göre bireyin eğitimi ya doğadan ya çevreden ya da diğer insanlardan gelir. O, Doğadan gelen eğitimin bireyin yetenek gelişimi ve olgunlaşmasıyla ilgili olduğunu ve bu eğitime dışarıdan müdahale edilemeyeceğini

söylemiştir. Çevredeki eşyalardan gelen eğitime kısmen müdahale edilebilir olsa da ona göre, doğrudan kontrol altına alınabilecek tek eğitim, diğer insanlardan gelen eğitimdir. Rousseau, pratikte bunun da tümüyle kontrol altına alınamayabileceğini, çünkü bireyin çevresinde bulunan her insanın davranışını yönetmenin mümkün olmadığını söylemiştir. (Rousseau, 2015, s.21) Çocuğun, tüm bu eğitim kaynaklarının etkisi altında, kendi deneyimleri yoluyla bilgiye ulaşabileceğini savunan Rousseau'nun bu anlayışını, Dewey de benimsemiştir. Buna İlaveten James'in bölünmez bütüncül yaşantı anlayışına da taraf olan Dewey, deneyimi, insandaki içsel ve dışsal faktörlerin bir bileşkesi olarak kavramıştır. Çocuğun nesnelerle ilişkisine önem veren ve bu ilişkiyi bilgi edinmenin yegâne kaynağı olarak gören Piaget de Dewey'in deneyim kavramını geliştirmesinde etkili olmuştur. (Bal, 1991, s.29)

Dewey'in Deneyime dayalı eğitim anlayışını iyi bir şekilde kavrayabilmek için öncelikle, deneyimin tam olarak ne anlama geldiğini açıklığa kavuşturmak gerekir. Örneğin; Küçük yaştaki bir çocuğun elini ateşe yaklaştırması ve sonucunda yanarak acı hissetmesi olayı, başlı başına bir tecrübe değildir. Bu olayın bir tecrübeye dönüşüp dönüşmeyeceği çocuğun bu olay karşısındaki tutumuna bağlıdır. Eğer çocuk bu olaydan sonra bir ateşe dokunmanın sonuçlarının neler olabileceğini idrak etmişse, ateşin elini yakabileceğinin farkındaysa, bu bilinç, onu, ateşle yakın temasta bulunmaktan korur. İşte o zaman çocuğun ilk yaşadığı ateşten yanma olayını bir deneyim olarak değerlendirebiliriz. Çocuk, eli yandığı hâlde her defasında ateşe dokunmaya devam ediyorsa burada bir tecrübeden söz edilemez. (Büyükdüvenci, 1987, s.335)

Görüldüğü gibi tecrübenin asıl belirleyicisi, bireyin davranışları değil, davranışlarının sonuçlarıdır. Bireyin geçirmiş olduğu bir yaşantının pedagojik anlamda deneyim olarak kabul edilebilmesi için bu yaşantının bireyde anlamlı bir iz bırakmış olması gerekir. İşte bu anlamlı iz deneyim olarak adlandırılır. Eğitim anlayışını oluştururken, Eğitim ile ferdi deneyim arasında yakın bir ilişki olduğu tezinden hareket etmiş olan Dewey, bu teziyle geleneksel eğitimin fert deneyimini arka plana atan dayatmacı yaklaşımını yıkmayı hedeflemiştir.

Dewey, ilerlemeci okulların varoluş sebebini, geleneksel okullardan duyulan memnuniyetsizliğe bağlar. Kendi Eğitim anlayışını ortaya koymadan önce geleneksel eğitimi kapsamlı bir eleştiri süzgecinden geçirmiş olan filozof, geleneksel eğitimin öğretmen ve ders kitabı merkezli yaklaşımını, öğrencinin kendi deneyimlerinden

öğrenmesine imkân vermediği için eleştirmiştir. Ona göre, geleneksel sistemde, çocukların mevcut deneyimiyle, okulun kazandırmak istedikleri arasında bir uyuşmazlık vardır. Çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi, genellikle okulun ona kazandırmak istediklerine uygun değildir. Bu uyuşmazlığın sebebi, geleneksel eğitimin, öğrencinin mevcut deneyimlerden hareket etmiyor oluşundan kaynaklanır. Geleneksel eğitimde, bilgi, dışarıdan zorlama yoluyla öğretilmeye çalışılır ve öğretilmeye çalışılan şey yetişkinlerin bakış açısı ve deneyimleridir. Öğrenci, öğrenme nesnesiyle birebir temas hâlinde değildir. Öğrendikleri, öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının bakış açısıyla sınırlıdır. Böyle bir sistemde, öğrenci, öğrenme nesnesiyle birebir temas hâlinde olmadığı için, bir öğrenme deneyimi elde etmesi de mümkün olmaz. Dewey, geleneksel eğitimde, öğrenme kelimesinin "hâlihazırda kitaplara ve yaşça daha büyük olanların kafalarına yerleştirilmiş olan şeylerin alınması anlamına" geldiğini söylemiştir. (Dewey, 1938/2023)

Ona göre, geleneksel eğitimin tam karşısında konumlanan ilerlemeci eğitim anlayışı, insan doğasıyla uyum içerisindedir. İlerlemeci eğitimde, öğrenme, bireyin kendi deneyimleri yoluyla gerçekleştiğinden, eğitim süreci de kişiye özel olur. Çünkü her öğrencinin gelişim ve öğrenme özellikleri ile geçmiş yaşantıları, birbirinden farklıdır. Öğrenciye, kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı veren ilerlemeci eğitim anlayışı, işe öncelikle insan doğasına saygı duymakla başlar. Her öğrenciyi biricik kabul eder. Bundan dolayı ona hazır bilgiyi dayatmaya çalışmaz. İlerlemeci eğitimde bilginin dışarıdan aktarılması ya da ezberletilmesi diye bir şey söz konusu değildir. Çünkü bu anlayışa göre, geçmişte işe yaramış olan bilgi ve becerilerin gelecekte de aynen işe yarayacağını düşünmek büyük bir yanılgıdır. Çünkü bilgi nesnel değildir. İlerlemeci eğitim bireye kendi deneyimlerinden öğrenebileceği bir öğrenme düzeneği kurar ve bilgi üretimini öğrencinin kendisine bırakır. Bu anlayışa göre bilgi dışarıdan verilmemeli, öğrencinin kendi deneyiminin bir getirisi olmalıdır. Her deneyim biricik olduğuna göre deneyimlerden elde edilen bilgide biriciktir. Yani her öğrencinin bilgiyi yapılandırma süreci farklılık gösterir. (Dewey, 1938/2023) Bu görüş yapılandırmacı eğitim yaklaşımının en güçlü felsefi dayanaklarından birini oluşturmaktadır.

Dewey, ilerlemeci okullarda, öğretmene, geleneksel eğitimdekinden daha fazla ihtiyaç duyulduğunu söylemiştir. Geleneksel eğitimde, öğretmen ve öğrenci arasında belirgin bir mesafe vardır. Çünkü öğretmenin görevi, sadece bilgi aktarımında bulunmak olduğu için öğrenciden beklenen bu bilgi aktarımını bozacak davranışlarda

bulunmamasıdır. Sınıf ortamında sessizlik arzulanır. Öğrencinin, kendisini sınırlı bir şekilde ifade edebildiği böyle bir ortamda, doğal olarak katı disiplin süreçleri işleyecek, bu da öğrenciyle öğretmen arasına belirgin bir mesafe girmesine yol açacaktır. hâlbuki deneyime dayalı öğrenmede öğretmen ve öğrenci arasında daha yakın ve daha sıcak bir ilişki kurulması gerekir. Çünkü burada öğretmenin görevi herkese aynı bilgiyi sunmak değil, öğrenciye kendi deneyimleri yoluyla öğrenebileceği bir eğitim düzeneği hazırlamak ve bu süreçte onu yakinen takip etmektir. (Dewey, 1938/2023, s.25)

Dewey'in arzuladığı sınıf ortamında, sadece öğretmeni dinleyen öğrenciler yoktur. Ona göre okul, öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliğinde birlikte çalıştıkları, sorunlara birlikte çözüm buldukları kolektivist bir ortamdır. Bundan dolayı o, okulu, topluma ayna tutan bir kurum olarak algılamıştır. Çünkü onun anlayışında okul, toplumun organik bir parçasıdır. Toplumdaki tüm ilişki tarzlarını temsil etmesi gereken bir oluşumdur. Demokratik bir ortam olan okulda, tartışma kültürünü öğrenen öğrenciler bu sayede toplumun gerçek dinamizmini hissetme ve onun gerçek bir üyesi olma şansını elde ederler. (Gutek, 2021, s.114)

Geleneksel eğitim anlayışında okulların toplumdan izole edildiğini, bu okulların öğrenciyi toplumun bir üyesi olacak şekilde yetiştirmediğini, ona sadece üçüncü kişilerin bilgi ve deneyimlerini aktardığını söyleyen Dewey, bu yaklaşımın öğrenciyi gerçek yaşama hazırlayamadığını söylemiştir. Çünkü ona göre öğrenciyi gerçek yaşama hazırlama hedefinde olan bir eğitim anlayışı, öğrenciyi merkeze koymalı ve tüm eğitim etkinliklerini ona göre düzenlemelidir. Bu yaklaşımda öğrenciye dışarıdan bir bilgi aktarımı söz konusu değildir. Öğretmenin yapması gereken, öğrenciye bir deneyim çevresi oluşturmak ve onu kendi deneyimlerinden öğrenebileceği bir şekilde yönlendirmektir. Ancak o her deneyimin eğitsel bir nitelik taşımadığını ve eğitsel nitelikteki tüm deneyimlerin eğiticiliğinin de eşdeğer olmadığını söylemiştir. Ona göre deneyim ve eğitim tamamen birbiriyle örtüşen kavramlar değildir. Eğer bir deneyim başka bir deneyimin oluşumunu zorlaştırıyorsa ya da gelecekte edinilme ihtimali olan daha zengin deneyimlerin ortaya çıkmasını engelleyecek bir potansiyele sahipse, bu deneyimin eğitici bir niteliğe sahip olduğu söylenemez. (Dewey, 1938/2023, s. 30)

Dewey (1938/2023) “Deneyim temeli üzerine kurulu bir eğitim anlayışının çözmesi gereken sorun, daha sonraki deneyimlerde de üretken ve yaratıcı bir şekilde yaşamaya devam edebilecek deneyimlerin şimdi de seçilmesidir.” (s.32-33) demiştir.

O, deneyimin sürekliliği olarak adlandırılan bu ilkenin temelinde Alışkanlık gerçeğinin yattığını söyler. Buna göre birey, kazandığı her yeni deneyimle birlikte değişir. Yani birey yeni bir deneyim kazandığında, o deneyimi kazanmadan önceki hâlinden tamamen farklılaşmıştır. Bireydeki bu farklılaşma daha sonra kazanılacak olan deneyimlerin kalitesini doğrudan etkiler. Kazanılan her yeni deneyim bağımsız değişken hâline gelerek, gelecekte elde edilecek deneyimlerin harici koşulunu oluşturur. Mevcut deneyimlerin üstüne gelen her yeni deneyim bağımlı değişken niteliği taşır ve niteliğini önceki deneyimler belirler (Dewey, 1938/2023, s. 42).

Deneyimin bu yönü halk arasındaki deyişlere de yansımıştır. Nitekim gündelik konuşmalarda herhangi birinin kendi yaşamından bahsederken, yapmış olduğu eylemlere yönelik “Şimdiki aklım olsaydı yapmazdım.” ya da “Geçmişe dönsem şunu öyle değil de böyle yapardım” türünden söylemleri, deneyimin sürekliliğine çok iyi bir örnek teşkil eder. Tüm bu özeleştiri içeren söylemler bireyin kendini değerlendirmesinden kaynaklanır. Birey yaşamda yeni deneyimler kazandıkça olgunlaşır ve her yeni deneyim onu yaşamsal olgunluk bakımından bir üst seviyeye taşır. Bireyin deneyim yelpazesi genişledikçe, yaşama karşı olan bakış açısı da genişler. Bundan dolayı bireysel olgunluğun belli bir seviyesinden sonra bireyin kendisini değerlendirmesi doğaldır ve bu durum deneyimde süreklilik prensibinin bir kanıtı niteliğindedir.

Dewey, birey deneyiminin gittiği yönü takip etme görevinin öğretmene ait olduğunu söylemiştir. Çünkü bir deneyimin değeri, ancak gittiği yön takip edilerek anlaşılabilir. Bunu takip etme görevi de öğrenciden daha olgun ve daha geniş bir bakış açısına sahip olan öğretmendedir (Dewey, 1938/2023, s. 46).

Öğretmenin bir başka görevi de öğrenciye yaşamda karşılaşacağı her türlü problemi çözüme kavuşturabilecek bir donanım kazandırmaktır. Öğrencinin gelecekte hangi sorunlarla karşılaşacağı belli olmadığından, öğretmenin sorun çözme konusunda sunacağı net ve kesin bir reçete yoktur. Öğretmenin yapabileceği tek şey, öğrencinin toplum içerisinde karşılaşma ihtimali olan yaşamsal senaryoları okul ortamına getirmek ve bunlardan pedagojik anlamda yararlanmaktır. Kısaca öğretmenin görevi çocuğa bir yaşam disiplini kazandırmaktır (Cevizci, 2023, s.139-140).

Dewey'e göre deneyimin bir diğer önemli ilkesi ise "Etkileşim" prensibidir. Buna göre her deneyim, bireye özgü içsel faktörler ile, birey dışındaki çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Dewey, bir eğitsel deneyimin meydana gelmesinde, içsel ve dışsal faktörlerin eşit derecede öneme sahip olduğunu söylemiştir. Nesnel faktörlere gereğinden fazla önem veren geleneksel eğitimin aksine, ilerlemeci eğitim, öznel ve nesnel faktörler arasında bir hiyerarşi görmez. Dewey, her normal deneyimin, içsel ve dışsal faktörlerin etkileşime girmesi sonucunda meydana geldiğini söylemiştir. Buna göre okulun görevi, öğrenciye, dışsal faktörlerle etkileşime girebileceği bir eğitim ortamı hazırlamaktır. Deneyim temeli üzerine kurulmuş bir eğitim anlayışı öncelikle bireysel farklılıklara saygı gösterir. Bireyi diğerlerinden ayıran ve onun biricikliğini sağlayan özelliklere dikkat eder. Daha sonra da içsel faktörlere dikkat ederek dışsal faktörleri düzenler. (Dewey, 1938/2023, s. 51) Dewey, dışsal faktörler arasında, bireyin iletişim hâlinde olduğu kişilerin, oynadığı oyuncakların, okuduğu kitapların ve çeşitli deney malzemelerinin olabileceğini söylemiştir. Kısacası, bireyi etkileme potansiyeline sahip olan tüm çevresel faktörler, dışsal faktörler kapsamında değerlendirilmektedir. Bireyin psikolojik gerçekliğiyle ile ilgili unsurlar ise içsel faktörler kapsamında değerlendirilir. İçsel faktörler, bireyi diğerlerinden ayıran, onu özel kılan tüm bireysel özellikleri ve durumları kapsar. Bunlardan bazıları, Kişisel istek ve ihtiyaçlar, hedef ve amaçlar, kapasite gibi faktörlerdir. (Dewey, 1938/2023, s. 51)

Olguları birbirinden izole etmeyen ve her şeyin birbiriyle doğal bir bağlantısı olduğunu söyleyen Dewey, eğitimin, bireyin bütüncül bir dünya anlayışı geliştirmesine yardımcı olması gerektiğini söylemiştir. Bunu sağlayacak olan da deneyime dayalı bir eğitim anlayışıdır. Dewey, deneyimin iki önemli bileşeni olan devamlılık ve Etkileşim prensiplerinin birbiriyle bütünleştiğini söylemiştir. "Devamlılık" prensibi sayesinde şimdi de edinilen bir deneyim, gelecekte edinilecek deneyimleri etkileme potansiyeline sahip olur. Birey her yeni deneyimle birlikte değişir. Kazanılan her yeni deneyim gelecekte elde edilecek deneyimler için bir zemin oluşturur. Her deneyim başka bir deneyime kapı aralar ve onun niteliğini doğrudan etkiler. Dewey bu sürecin bireyin hayatı boyunca devam edeceğini söylemiştir. İçsel ve dışsal faktörlerin etkileşime girmesiyle öznel birey deneyimi ortaya çıkar ve bu deneyimler zincirleme bir şekilde birbirine etkiyerek ilerler. İçsel ve dışsal faktörlerin etkileşimiyle oluşan

deneyim ilk meydana çıktığı hâliyle kalmaz, adeta bir motor görevi üstlenerek başka deneyimler üzerinde etki yapar. (Dewey, 1938/2023, s. 53-54)

Dewey'in pedagoji anlayışının merkezinde yer alan deneyim kavramı, onun, geleneksel eğitim eleştirisinin üzerine inşa ettiği bir kavramdır. Geleneksel eğitim, öğrenciye, hazır olan bilgiyi aktarma yolunu seçmiş ve öğretmeni de bir bilgi aktarıcısı olarak konumlandırmıştır. Öğretmen tarafından aktarılması beklenen bilgi, daha önce başkaları tarafından yapılandırılmış ve üçüncü kişilerin deneyimlerinin eseri olan bilgidir. Bireyden beklenen, bu bilgiyi olduğu şekliyle kabul etmesidir. Bu anlayışın karşısında konumlanmış olan ilerlemeci eğitim anlayışı, bilgiyi rölatif olarak kabul ettiğinden dolayı, eğitimin bilgi aktarma işlevini rafa kaldırmış ve yerine öğrencinin bilgiyi kendi deneyimleri yoluyla elde edebileceği bir sistem önermiştir. Bireyin kendi deneyimleri yoluyla öğrenmesini gerçek eğitim olarak kabul eden bu sistemde, deneyimin dışsal faktörleri öğretmen tarafından düzenlenir ve bu faktörlerin içsel faktörlerle etkileşime girmesi sağlanır. Bu etkileşimle birlikte öznel birey deneyimi gerçekleşir ve bilgi de bu deneyimin bir getirisi olur. İlerici eğitimde, bilgi aktaran öğretmenin yerini, eğitsel deneyimlerin meydana geleceği koşulları düzenleyen öğretmen almıştır.

Dewey her daim eğitimin birey deneyimlerinden kaynaklanması gerektiğini düşünmüş ve deneyime dayalı bir eğitimin nasıl yapılacağını, kurmuş olduğu laboratuvar okuldaki eğitim uygulamalarıyla göstermiştir. Dewey, iş prensibini, deneyime dayalı eğitimin biricik yolu olarak görmüş ve deneyime dayalı eğitim felsefesini iş prensibi sayesinde somutlaştırmıştır. Bundan dolayı ilerlemeci eğitim felsefesi sadece soyut kavramlarla inşa edilmiş bir düşünce sistemi değildir. Felsefenin de bilimsel yöntemi kullanması gerektiğini düşünen Dewey, laboratuvar okulda yaptığı uygulamalarla teorinin uygulamaya aktarılmasını sağlamış ve bilimsel geçerliliği yüksek olan görüşler öne sürmüştür. Dewey'in eğitim felsefesinin en somut yüzünü temsil eden "İş prensibi" bir sonraki başlık altında detaylı incelenecektir.

2.2.1.2. İş Prensibi

Modern meslek eğitiminin Dewey'e uzanan köklerini tespit etmek ve onun meslek eğitimine yönelik nasıl bir anlayış geliştirdiğini ortaya koymak için öncelikle onun eğitsel deneyim anlayışını ve bunun en somut hâli olan iş prensibini iyi anlamak gerekmektedir. Çalışmanın sistematiği açısından Eğitimde iş prensibinin nasıl

uygulandığı ile ilgili detaylar, Dewey'in meslek eğitimi anlayışı bölümü altında işlenecektir. Bu başlık altında sadece onun iş prensibine ilişkin genel bir bilgi vermek amaçlanmıştır.

Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kerschensteiner gibi eğitimciler tarafından da ele alınmış olan yaparak – yaşayarak öğrenme kavramı Dewey pedagojisinde iş faaliyetleriyle daha somut hâle gelmiş ve nihayetinde bu kavram modern meslek eğitiminin temelini oluşturmuştur (Doğan, 1983, s.357).

İşin, bir eğitim yöntemi olarak kullanılması düşüncesi, ilk olarak, Rousseau, Pestalozzi, Schleiermacher ve Fichte gibi filozoflar tarafından dile getirilmiştir. Bu filozoflar merkeze, öncelikle, bireyi ve onun sahip olduğu tabiat özelliklerini koyarlar. Onlara göre eğitim, işe öncelikle insan doğasına saygı duymakla başlamalı ve insanın sahip olduklarını eğitime başlangıç noktası olarak kabul etmelidir. Paulsen, Kerschensteiner ve Spranger gibi iş okulu taraftarı olan filozofların eğitim anlayışları da benzerdir. Bu filozoflara göre, eğitim, bireyi tüm yönleriyle ele almalı ve onun benliğini ideal bir şekilde geliştirmelidir. Bu filozoflara göre, eğitimin son amacı, bireyi "Değer taşıyan bir kişiliğe" ulaştırmaktır. Bunun için de birey "Değer taşıyan bir toplum içinde" faaliyette bulunarak kendi kişiliğini inşa etmelidir. Asıl eğitim, bireyin kendi özünde başlar. Eğitimin asıl başlatıcısı dışsal bir unsur değildir. Bireyin kendisidir. Bireyin kendi benliğinden ve kendi eylemlerinden köken almayan hiçbir eğitim faaliyeti, onu, gerçek manasıyla biçimlendiremez. Bundan dolayı bireyin kendi kendine faaliyette bulunması pedagojik açıdan anlamlıdır. (Ficker, 1930/1972, s.1-2)

Kerschensteiner, işi, kendi kendine faaliyet kapsamında değerlendirmiştir. Ona göre kendi kendine faaliyet, iş dışında oyun, spor ve meşguliyeti de içine alan geniş bir kavramdır. Ancak ona göre pedagojik açıdan önemli olan kendi kendine faaliyet türü bir iş etkinliği şeklinde ortaya çıkan kendi kendine faaliyettir. Gerçek bir iş faaliyeti, hedefli bir faaliyettir ve sonucunda bir ürün ortaya çıkması beklenir. (Ficker, 1930/1972, s.2) Eğitsel niteliğe sahip bir iş faaliyetinde her ne kadar sonuçtan çok süreç önemliyse de işin bir sonuca ulaşması insan eyleminin en doğal sonuçlarından biridir.

Yüksek medeniyet ve kültür ürünleri, insanın iş faaliyetleri sayesinde mümkün olmuştur. Faaliyete geçmeksizin sadece düşünmek ve tasarlamak beyhude bir çabadır. Düşünceler ancak uygulandıklarında ve bir eylemle buluştuklarında bir anlam kazanırlar. Eylemsizlik, insan doğasına aykırıdır. İnsan, doğuştan, yapmaya, inşa

etmeye, kısacası eylemeye hazır bir potansiyelle dünyaya gelir. Onun bu eylemde bulunma isteği ve bu konudaki tabiatı, geleneksel eğitim tarafından görmezden gelinmiş, onun, bu eyleyen, üreten yönünün geliştirilmesi amaçlanmamıştır. Rebelais'e göre çocuk "Doldurulacak bir vazo değil, tutuşturulacak bir ateştir." Ancak geleneksel eğitim, çocuğu, doldurulacak bir vazo olarak görmüş ve ona bilgi aktarmayı ve ezber yaptırmayı gerçek eğitim kabul ederek, onun eylemde bulunan yönünü göz ardı etmiştir. (Chatelain, 1964, s.10) Nitekim Fichte'nin bu minvaldeki düşünceleri önemlidir.

> Ben bir saniye kendi kendime düşünmeye dalınca ve kendime dikkat edince ruhumun derinlerinden şu sesin yükseldiğini duyuyorum: İnsanların mukadderatını kuru bilgi değil, bilgiye göre iş ve hareket tayin eder. Biz kendimizi kuru kuruya seyir ve temaşa için değil, hareket etmek, iş yapmak için yaşıyoruz. Senin hareketlerin ve yalnız senin hareketlerin senin kıymetini tayin eder. (Burger, 1976, s. 28)

Buradan da görülmektedir ki insan kendi dünyasını, eylemde bulunarak kurmaktadır. Eylem, insanın kendi varlığını kanıtlama çabasıdır. Onun yaşamda iz bırakma isteğinin bir sonucudur. Bundan dolayı, insan tabiatıyla uyumlu olan kendi kendine faaliyet prensibi, eğitimin merkezinde yer almalıdır. Bireyi, eğitim ortamında faal kılmanın en etkili ve en meşru yollarından biri de "işi" pedagojik bir aygıt hâline getirmektir. İnsan, faal olmalıdır. Okulda, yaşamda işine yarayacak eylem tarzlarını öğrenmelidir. Çünkü, geçmişten günümüze, İnsanın, dünyayı kendi istek ve arzularına göre şekillendirmesi, iş faaliyetleri sayesinde mümkün olmuştur. Onun, yeryüzünde bıraktığı izler, örneğin; ulaşım çözümleri için yaptığı ulaşım araçları, yollar, köprüler, havalimanları, deniz limanları, çeşitli iletişim araçları, fabrikalar, bu fabrikalarda her türlü ihtiyaca yönelik ürettiği ürünler, barajlar, kurduğu şehirler, bu şehirler içinde inşa etmiş olduğu çeşitli fonksiyona ve mimariye sahip olan yapılar ve daha birçok maddi ve maddi olmayan kültür unsuru, insan eyleminin ve iş faaliyetlerinin sonucunda ortaya çıkmıştır ve çıkmaya da devam etmektedir. İnsan, iş faaliyetleri sayesinde dünya üzerinde bir iz bırakmakta ve bu izlerin yüzyıllar boyu birbiri üzerine birikmesi sonucunda da ilerleme ve gelişme mümkün olmaktadır. Dewey, bu durumu, deneyimlerin sürekliliği ilkesiyle açıklamıştır. Ona göre, birey deneyimleri, iş faaliyetleri sayesinde ortaya çıkmakta ve bu deneyimler kendilerinden sonra elde edilecek olan tüm deneyimlerin harici koşulunu oluşturmaktadırlar. Yani her bir deneyim kendisinden sonra edinilecek olan deneyimlerin zeminini oluşturmaktadır. Bu hem bireyin kendi öznel yaşantısı

hem de toplumsal ilerleme için geçerli olan bir ilkedir. Nitekim Dewey'in bu konuda dile getirmiş olduğu şu ifadeler önemlidir.

> Uygarlık ve yabanilik arasındaki fark, geçmişteki deneyimlerin kendilerinden sonra gelen deneyimlerin meydana geldiği nesnel koşulları hangi oranda değiştirdiği ile bağlantılıdır. Yolların, hızlı seyahat vasıtalarının, araçların, aletlerin, mobilyaların, elektrik aydınlatmasının ve elektrik enerjisinin varlığı bunun örneğidir. Şimdinin uygar deneyiminin harici koşullarını yok edecek olursak deneyimimiz bir süre için ilkel insanların deneyimlerine geri dönerdi. Kısaca ifade etmek gerekirse doğumumuzdan ölümümüze kadar büyük oranda daha önceki insan faaliyetlerinin meydana getirdiği ve sonraki kuşaklara aktarılmış olan deneyimlerin neden olduğu bir insanlar ve nesneler dünyası içinde yaşarız. Eğer bu gerçek göz ardı edilirse, deneyim sanki sadece bireyin bedeninde ve zihninde devam eden bir şeymiş gibi algılanmış olur. (Dewey,1938/2023, s.47)

İlaveten, Dewey (1938/2023) "Her şeyin ötesinde, eğitimciler var olan fiziksel ve toplumsal çevreleri nasıl kullanabileceklerini ve bu çevrelerin işe yarar deneyimler oluşturma için sunduklarını nasıl çıkarıp alabileceklerini bilmelidirler." (s.48-49) Diyerek eğitimin bireyin içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal koşullar bağlamında yapılandırılması gerektiğini söylemiştir. Fiziksel ve sosyal koşullardan köken almayan bir eğitim faaliyeti Dewey'e göre faydasızdır. Eğitim faaliyetleri, bireyin içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal gerçeklikten kopuk olmamalı, bireyin bu sosyal ve fiziksel gerçekliğe katkı sağlamasını ve onu geliştirmesini sağlamaya hizmet etmelidir. Böyle bir eğitim kurgusunda, birey eylemini temele alan iş faaliyetleri ön plana çıkacak, İş faaliyetleri sayesinde de eğitsel deneyimlerin inşası mümkün olacaktır.

> İş ve üretime katılımla okul ilgi merkezleri hâline geldiğinde, ortaya çıkacak farkı kelime ile ifade etmek kolay değildir. Çünkü bu fark teşvikten, ruhtan ve çevreden kaynaklanmaktadır. İnsan faaliyetle dolu bir mutfağa girip de bir alay çocuğu yemek hazırlamakla meşgul gördüğü zaman, az çok etkilenme, boş bir kabul ve memnuniyet hâli ile neşeli ve coşkun bir faaliyet hâli arasındaki ruhsal fark hemen belli olur. Bu durum, okulu alışılmış sert çehreli manzara ile düşünen kimseleri birdenbire şiddetle sarsar. Ancak çocukların sosyal durumlarındaki değişim de aynı derecede şiddetle göze çarpar. (Dewey, 1899/2022, s.29)

Onun bu ifadelerinden anlaşılmaktadır ki iş faaliyetlerini temele alan bir eğitim programı uygulayan bir okul, soğuk bir atmosfere sahip olan geleneksel okulların aksine sıcak bir ortama sahiptir. Çünkü ilerlemeci okullarda yer alan iş faaliyetleri, gerçek hayatı temsil etmekte ve öğrenciyi gerçek yaşama hazırlamaktadır. Buna rağmen ilerlemeci eğitimin birincil amacı, öğrenciyi bir meslek sahibi yapmak değil, ona temel yaşam becerileri kazandırmaktır. Çocuk, gerçek hayatı temsil eden işleri deneyimledikçe, kendini özgür ve güçlü hissedecek, hedeflerine ulaşmak için ne yapması gerektiğini idrak edebilecektir. Bu sayede demokratik bir yaşamı

deneyimleyecek ve dâhil olduğu sosyal grubun uyumlu bir üyesi hâline gelebilecektir. (Leıf ve Rustin, 1974, s.100)

Dewey'in iş faaliyetlerini temele alan eğitim anlayışında bireye bir meslek kazandırma hedefi birincil amaç değildir. Ancak bu iş faaliyetleri aynı zamanda bireye çeşitli mesleki bilgi ve beceriler de kazandırmaktadır. Dewey, belirli bir mesleğe yönelik olarak yapılan meslek eğitimini eğitimin ilk kademeleri için uygun görmemekte, bu kademede, tüm meslekler için gerekli olan bilgi ve becerilerin verilmesini istemektedir. Eğitimin ilk kademelerinde, meslek eğitimi her ne kadar birincil amaç olmasa da öğrenci bu kademede birçok mesleğin kapsamına giren bilgi ve beceriyi edinmekte ve bu sayede meslek olgusuyla birlikte yaşamın içinde olan daha birçok durumu okul döneminde tecrübe etmektedir.

2.2.1.3. İlgi

Dewey, ilgi kavramının üç tür kullanımı olduğundan bahsetmiştir;

A) Kişisel Eğilimleri Anlatmada Kullanılan Anlamıyla İlgi: Dewey, meslek tercihinin, çeşitli boş zaman uğraşlarının ve hobilerin, kişisel ilgi ve eğilimleri yansıttığını söylemiştir. Yani kişilerin kendilerini ifade etme biçimlerinin temelinde, ilgileri ve eğilimleri yatmaktadır. İlgi, eylemlerin arkasında bulunan bir güçtür. Bir kişinin neden öyle değil de böyle davrandığı ya da neden siyasetle, gazetecilikle ya da arkeolojiyle uğraştığı ancak kişisel ilgilerle açıklanabilir.

B) İnsanın Herhangi Bir Olguyla Yakınlığını Anlatmak Amacıyla Kullanılan Anlamıyla İlgi: Örneğin bir kişinin hukuki bir davaya taraf olabilmesi için dava konusu olan olay ya da durumla bir bağının olması gerekir.

C) Duygusal Eğilimleri İfade Eden Anlamıyla İlgi: Bir insanın herhangi bir şeye olan ilgisinden bahsedilirken onun kişisel tutumları kastedilir. Bir kişinin herhangi bir konuya karşı ilgisinden bahsederken aslında onun mevzubahis konuya karşı olan özeni, dikkati, odaklanması ifade edilir. İlgili olmak ya da ilgi duymak demek, kişisel dikkatin başka şeylerden uzaklaştırılarak belli bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaştırılması demektir. İlgiye, kişinin eğilimi olan olguya yoğunlaşmasını ve onu mercek altına almasını sağlayan bir araç olarak bakabiliriz. İlgi, kişisel bir farkındalıktır. Merakı da içinde barındıran bir yönelme mekanizmasıdır. İlgi, öğrenmenin ardındaki en büyük psikolojik yardımcıdır. İlgi, yoğunlaştığı olgunun öğrenilmesini ve özümsenmesini kolaylaştırır. Ancak ilgi yoksunluğu ise tam tersine

öğrenmeyi zorlaştırır. İlgiyi besleyen en önemli etken ise kişisel yetenek ve eğilimlerdir. (Dewey, 1938/2004, s.147-148)

Dewey'e göre ilgi, çocuğa dışarıdan kazandırılacak bir şey değildir. Gerçek ilgi, hiçbir dışsal müdahale olmaksızın bireyde kendiliğinden doğan ilgidir. Öğretmenlere düşen görev çocuğun neye ilgi duyacağını tayin etmek değil, onun doğal ilgilerini açığa çıkarmaktır. (Bal, 1991, s.37) Öğretmen, sorumluluğu altındaki öğrencilerin neye ilgisi olduğunu bilmeli ve eğitimi bu ilgilere hitap edecek şekilde planlamalıdır. Bireyde kendiliğinden doğan ilginin ne anlama geldiğini bilim adamları yardımıyla açıklayabiliriz. Bilim ve Teknoloji tarihinde önemli keşif ve buluşlara imza atmış olan bilim adamlarının hayatlarını incelediğimizde görürüz ki hiç kimse onları keşif ya da icat yapmaya ya da önemli buluşlarda bulunmaya zorlamamıştır. Bu kişilerin neye ilgi duyacakları onlara öğretilmemiştir. İlgileri kendiliğinden doğmuştur. İlgi, bireyi öğrenmeye, icat etmeye, keşif yapmaya, buluş yapmaya vb. eserler ortaya koymaya yönlendiren bir araçtır. İlgi sayesinde birey hayattaki yönelimini bulur. İlgi, bireyin hayatta nasıl konumlanacağını tayin eden doğal bir mekanizmadır. Ünlü fizikçi Einstein'ın önemli fizik teorileri geliştirmesi ya da ünlü müzisyen Beethoven'in işitme duyusunu kaybetmiş olmasına rağmen güzel eserler bestelemesi, yetenekten önce ilgi kavramıyla açıklanabilir. İlgi, öğrenmelere ve keşiflere kapı aralar ancak onların ne kadar derinleşeceğini yetenek belirler.

Dewey, çocuğun ilgilerinden beslenmeyen bir eğitimin çocuk için angarya olduğunu söylemiştir. Çocuktaki en güçlü ilgi türü, oyun ilgisidir. Eğitimciler çocuğun ilgilerini onun oyunlarından çıkarmalı ve eğitim etkinliklerinde oyunu bir pedagojik araç olarak kullanmalıdırlar. O, öğretmenlik mesleğinin sanatkarlık yönünün bu noktada ortaya çıktığını söylemiştir. Birey ilgisini öğrenmenin ön şartı olarak gören Dewey, bundan dolayı öğretmenlerin ilk görevinin öğretmek değil, öğrencilerdeki ilgileri keşfetmek ve geliştirmek olduğunu söylemiştir. Ona göre eğitimde amaç geçici değil daimî ilgiler sağlamaktır. Ona göre hem zihnin hem de vücut organlarının işin içine girdiği bir öğrenme de ilgi en üst düzeye çıkar. (Bal, 1991, s.38) Bundan dolayı öğretmenler çocuğu sadece dinlemeye mahkûm etmemeli, ona, yapma, deneme ve üretme fırsatı vermelidirler. Öğrencilerin beden eğitimi derslerine sınıf derslerinden daha çok ilgi göstermelerinin sebebi, bu derste hareket edebiliyor, vücut organlarını kullanabiliyor olmalarından dolayıdır. Her daim, Laboratuvarda deneyler eşliğinde işlenen fen dersleri, sınıfta işlenen derslere göre daha fazla ilgi görmüştür. Küçük çocukların

ekseriyeti, bisiklet, paten, scooter, kaykay gibi araçlara ilgi duyarlar. Çünkü vücut organlarını kullanarak bir araca yön vermek onlar için kendini ifade etmenin ve özgür hissetmenin en iyi yollarından birisidir. İlgilerin açığa çıkartılmasında zihnin ve vücut organlarının önemi eşittir. Öğrenme, zihnin hükümranlığından kurtarıldığı ve vücut organları öğrenme sürecine daha fazla dâhil edildiği müddetçe öğrencinin ilgi düzeyi yüksek kalır. Bu noktada çalışma konumuz açısından dile getirmek gerekir ki mesleki eğitim, öğrenci ilgilerinin açığa çıkartılabilmesi bakımından genel eğitime göre daha avantajlıdır. Çünkü hem mesleki eğitimin hedefleri daha belirlidir. Hem de mesleki eğitim doğası gereği vücut organlarının öğrenme sürecine dâhil edilmesine daha fazla ihtiyaç duyar. Bundan dolayı, meslek öğretmenleri, özellikle de psikomotor öğrenmelerin ağırlık kazandığı meslek alanlarında görev yapan öğretmenler, İlgi kavramına özel bir önem göstermeli, eğitim etkinliklerine başlamadan önce öğrenci ilgilerini keşfetmeye çalışmalıdırlar.

2.2.1.4. Disiplin

Dewey pedagojisindeki diğer bir önemli kavram ise disiplindir. İlerlemeci eğitimde disiplin kavramı geleneksel eğitimdekinden çok farklı daha yapıcı ve daha olumlu bir anlama sahiptir.

Latin dilinde, öğrenme, öğretim gibi manalara gelen “Disko” kelimesinden türemiş olan disiplin kavramı, Orta çağda cezayı çağrıştıran bir anlama sahip olmuştur. İngilizcede “discipline” kelimesiyle karşılanan disiplin kavramı, cezalandırma, itaat etme, idare, eğitim, inzibat gibi anlamlara gelmektedir. Türkçe sözlüklerde de itaat etme, boyun eğme gibi anlamlara gelen bu kavram, genellikle eğitimde düzeni sağlama, öğrenciyi, yetişkinlerin istediği tarzda yetiştirme, onların, önceden belirlenmiş davranış kalıplarına göre davranmalarını sağlama anlamlarına gelmektedir. Tarih boyunca cezalandırmayla eşdeğer bir anlamda kullanılmış olan disiplin kavramı, bu anlamıyla, öğrenci davranışlarını dışarıdan müdahale ederek değiştirmenin bir aracı olarak görülmüştür. Bu geleneksel kullanımının aksine disiplin kavramı çağdaş anlamda, öğrencinin, kendi davranışlarını yönetme becerisini kazanması anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Çağdaş pedagojiye göre öğrenci davranışları dışarıdan müdahaleyle kalıcı bir şekilde biçimlendirilemez. Öğrenci, kendi kendini disipline etmeyi öğrenmeli otokontrol becerilerini geliştirmelidir. Bu da ancak öğretmenin değil öğrencinin merkezde olduğu, deneyim temeline dayalı öğrenme ortamlarında mümkün olur. (Bal, 1991, s.33)

Kitap ve öğretmen merkezli olan geleneksel eğitimde, öğrenciden beklenen, sınıf ortamında mümkün olduğunca az hareket ederek, dinlemeye engel teşkil edecek herhangi bir davranışta bulunmamasıdır. Dewey'e göre disiplin mutlak bir olgu olmayıp, amaca göre değişiklik gösteren bir anlama sahiptir. Eğer amaç aynı ortamda bulunan çok sayıda öğrencinin anlatılanı dinlemesi ve öğrendiğini aynı şekilde aktarması ise disiplin tarzı da bu amacı sağlamaya yönelik olur. Eğer amaç toplumsal yaşama uygun bir yaşayış tarzı geliştirmek ve toplumsal iş birliği ruhunu geliştirmekse uygulanacak disiplin tarzı da bu amacı gerçekleştirmeye yönelik olmalıdır. Örneğin ilkinde öğrencinin susturulması disiplini sağlamada kullanılan en etkili araçlardan biriyken ikincisinde ise tersine öğrencinin konuşması kendini özgür bir şekilde ifade etmesi istenir. Dewey bu konuda çeşitli eşyaların üretildiği bir atölyeyi örnek verir. Böyle bir atölyede ilk bakışta düzensizlik ve karmaşıklık göze çarpar. Örneğin, iş tezgâhı fazla dağınık görünebilir. Çalışanlar sabit beden pozisyonlarında durmak zorunda değildir. Böyle bir atmosferde meşguliyet vardır. Bitmesi gereken bir iş vardır. Her ne kadar bir karmaşa bir kaos ortamı göze çarpsa da böyle bir ortamda disiplinin olmadığından bahsedemeyiz. Orada da amaca uygun bir disiplin mevcuttur. Birlikte çalışma ve sonucunda bir iş ortaya koyma toplumsal bir davranıştır ve kendi doğasına uygun bir disiplini de bünyesinde barındırır. (Dewey, 1899/2022, s. 30)

2.2.1.5. Demokrasi ve Özgürlük

Dewey için demokrasi, herkesin oy kullanma hakkına sahip olduğu, en fazla oyu alan kişinin yönetim yetkisine sahip olduğu bir yönetim şeklinden çok daha fazlasını ifade eder. Demokrasi kavramına sadece siyasi anlamda değil çok daha geniş bir perspektifte yaklaşan Dewey için, demokrasi, örgütlü bir yaşam tarzını ifade eder. Buna göre toplumsal yaşamın yönetilmesinde otoriter ve dayatmacı bir tutum yerine bilimsel ilkelere dayanan bir yönetim tarzı benimsenmelidir. Ona göre toplum rasyonel bir tavırla yönetilmelidir. Topluma böyle bir özgürlükçü demokrasi kültürü yerleştirmeye okullardan başlanmalıdır. (Noddings, 2017, s. 37)

Demokrasiyi bireysel ve sosyal bir yaşam tarzı olarak gören Dewey (2021) bu konuda "Bana öyle geliyor ki bir yaşam stili olarak demokrasinin ana fikri, insanın yaşamını düzenleyen değerler oluşumuna her olgun insanoğlunun katılmasının gerekliliğidir." Demiştir. (s.211) Buradan anlaşılmaktadır ki Dewey, bireyin toplumsal yaşama aktif olarak katılmasını istemektedir.

Dewey, toplumsallaşma olgusu kapsamında, paylaşım, iletişim ve toplum öğelerine büyük önem vermiştir. Buna göre Paylaşım, grup üyelerinin üzerinde ortak karara vardıkları ve grup olarak benimsedikleri her türlü değeri, düşünceyi ve çeşitli araçları ifade eder. İletişim, bireylerin dil aracını kullanarak birbirleriyle paylaşımda bulunmalarını ifade eden bir olgudur. Toplum ya da topluluk ise paylaşımda bulunan ve ortak değerlere sahip olan insanların bütününü ifade etmek amacıyla kullanılan bir kavramdır. Bireylerin nasıl davranmaları ve nasıl yaşamaları gerektiğini dayatmacı bir tutumla salık veren otoriter yönetimlerin aksine, demokrasilerde, özgürlük ve davranış serbestliği vardır. Bu serbestlik, demokratik toplumların, kültürel anlamda daha zengin motiflere sahip olmasını sağlar. Bu toplumlarda, eğitim, bu zenginliğin oluşturulmasında başat rolü üstlenen bir sosyal kurum konumundadır. Onun demokrasi anlayışında okullar ve sınıflar toplumun küçük bir modeli olarak görülür. Burada grup etkileşimi vardır. Öğrenciler demokratik ve etik sınırlar çerçevesinde belli bir konu ya da proje hakkında tartışırlar. Karşılaştıkları sorunlara kolektif çözümler getirmeye (Gutek, 2021, s.113-114) çalışırlar.

Demokrasinin güçlü bir arka plan olarak işlev gördüğü bu öğrenme ortamlarında dayatma ve zorlama yoktur. İnsan doğasına saygı vardır. Merkezde öğrenci ve onun ilgi ve yetenekleri bulunur. Öğrenme salt sembolik araçlarla sınırlanmaz. Öğrenmenin kişiye özel bir süreç olduğuna inanıldığından dolayı eğitim süreçleri dışarıdan bilgi aktarımından çok birey deneyimlerine dayanır. Geleneksel eğitimde, bilginin aktarıcısı konumunda bulunan öğretmen sınıftaki yegâne otorite figürüyken, ilerlemeci eğitimde öğrenmeye rehberlik eden bir konumda bulunur. Çünkü deneyim temelli eğitim formülünde bilgiye rölatif bir anlam yüklendiğinden dolayı öğretmenin bilgi aktarıcı vasfı büyük ölçüde ortadan kalkmıştır. Öğretmenin görevi bireye bilgiye kendi deneyimleri yoluyla erişebileceği bir eğitim ortamı hazırlamak ve öğrenme sürecini yönlendirmektir. Bireyin biricikliğine inanılan ve onun doğasına saygı gösterilen böyle bir ortamda kendisine belli bir özgürlük alanı tanınmış olan birey kendi deneyimlerinden öğrenme şansı elde eder.

Dewey'in demokrasi temelli pedagoji anlayışı ilk bakışta eğitime düzensizlik getiriyor, bireye sınırsız bir özgürlük alanı sunuyor gibi görünse de gerçek böyle değildir. İlerici eğitim felsefesinin, geleneksel eğitimin merkezinde yer alan öğretmen, ders kitabı gibi unsurların yerine öğrenciyi koyması ve eğitim planlamasında öğrenciye görelik ilkesini benimsemiş olmasının amacı, bir anarşi oluşturmak değildir.

Bu anlayışta "öğrenenin özgürlüğü" kavramı sorumsuzluğu ya da anarşiyi çağrıştıran negatif bir kavram olmaktan çok, eğitimin insan doğasına uygunluğunu vurgulayan bir kavramdır. Çünkü insan, doğası gereği dışarıdan zorlamalarla değil belli bir özgürlük çerçevesinde kendi yaşantılarından öğrenmeye eğilimlidir. Dewey'in özgürlükten kastettiği de budur (Gutek, 2021, s.115-116). Ona göre en iyi öğrenmeler otoriter ve dayatmacı bir tutumun hâkim olduğu geleneksel sınıf ortamlarında değil, insan doğasına saygı duyan ve bireyin ilgi ve yeteneklerini temele alarak ona yapma, deneme ve üretme fırsatı tanıyan demokratik sınıf ortamlarında gerçekleşir.

3. DEWEY'İN MESLEK EĞİTİMİ ANLAYIŞI

3.1. Dewey'in Mesleki (Endüstriyel/Mekanik) Eğitim ve Liberal (Özgürleştirici) Eğitim Ayrımına İlişkin Görüşleri

Dewey, iş ve boş zaman kavramlarını tanımlarken, Toplumun, yaşamı adeta boş zamandan ibaret olup, yaşamak için çalışma zorunluluğu olmayan özgür vatandaşları ile hem kendi yaşamlarını sürdürmek hem de özgür vatandaşların kendilerini özgür kılan liberal uğraşlara vakit ayırmalarını sağlamak için, onlar içinde çalışmak zorunda olan köleler şeklinde, temelde birbirine tamamen zıtlık teşkil eden iki ana gruba ayrıldığı Antik Yunan toplumuna kadar inmektedir. (Dewey, 1916/2004, s. 276)

Köleliğin nasıl doğduğu tam olarak bilinmemektedir. Sosyologlar ilk insan topluluklarının sürekli bir göç hâli içinde olduklarını kabul etmektedirler. Barret'in aktardığı bir rivayete göre, birbirine karşı savaş açan insan topluluklarından kazanan taraf, yenilen taraftaki herkesi yok eder, bazen de tutsakların etinden gıda maddesi olarak faydalanırmış. Yine bir rivayete göre, savaşın birinde, kazanan taraf, yenilen taraftan çok fazla sayı da esir almış ve bu kadar çok esirle ne yapacağını düşünüp, onları türlü işlerde çalıştırma yoluna gitmiş görmüşler ki esirlerin yok olmasındansa yaşayıp belli bir işte çalışmaları kazanan taraf açısından daha verimli oluyor, bundan böyle esirleri öldürmektense çalıştırmaya, bu şekilde onlardan faydalanmaya karar vermişler. (Barret, 1970, s. 15)

Tarihte, kölelik kurumu, tüm eski toplumlarda görülmüştür. O dönemlerde, Madenler, atölyeler, ev işleri, darphane, yol yapımı gibi işlerde köle emeğinden faydalanılmıştır. Ev işleri dâhil olmak üzere kas gücüne dayanan tüm işlerde köleler kullanılmıştır. O dönemde, Köleler, köle kiralama işini meslek edinen tüccarlar tarafından ihtiyacı olanlara kiralanmaktaydı. İhtiyaca göre, aşçılık, uşaklık, ev hizmetçiliği, yatak-yorgancılık gibi çeşitli işlerde uzmanlaşmış köle bulup kiralamak mümkündü. Barret, o dönemde kölelerin sadece karın tokluğuna çalıştıklarını, onları alıp kiralayan bazı tüccarların da tüm kazançlarını köle kiralama işinden elde ettiklerini ifade etmiştir. (Barret, 1970, s. 16)

Antik çağda, Yunan toplumu, filozof, heykeltıraş, matematikçi, devlet adamı, şair gibi zihinsel emek ortaya koyan küçük bir efendi sınıfıyla, görevleri efendilere hizmet etmek olan ve fiziksel güce dayalı her türlü işi yapmakla mükellef tutulan köleler sınıfı

olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Eski Yunan-Roma kültür dünyasında, fiziksel güce dayalı tüm işler hakir görülerek kölelere yakıştırılmış, güzel sanatlar, felsefe, edebiyat gibi düşünsel ve entelektüel etkinlikler ise efendi sınıfıyla bağdaştırılmıştır. Bu dönemde, yabancılar ve köleler, beden gücüne dayalı gündelik işlerle meşgul olurken, efendi sınıfı kendini eğitime adamıştır (Tez, 2016, s. 8). Daha sonraki paragraflarda tartışacağımız üzere, efendi sınıfının, birtakım zihni faaliyetlerle meşgul olmasının, öğrenmek ve boş zamanı doldurmaktan başka bir amacı yoktur. Bu toplumsal sınıf, Eğitim ve öğrenme faaliyetlerine sadece bireysel öğrenme zevkini tatmin etmek ve yaşamı anlamlı kılmak için yaklaşmış ve bu uğurda, köle emeğini kullanmaktan çekinmemiştir.

Dewey, meslek hayatında işe yarayacak bilgi ve becerilerin kazandırıldığı mesleki eğitim ile çalışmak zorunda olmayanların, boş zamanlarını değerlendirmesini sağlayan liberal eğitim ayrımının eğitim tarihindeki en büyük zıtlığı oluşturduğunu söylemekte ve "faydalı iş" ile "boş zaman" kavramlarının değerler arasındaki çatışmanın sosyal yaşamdaki bir bölünmeyi yansıttığını doğruladığını dile getirmektedir. (Dewey, 1916/2004, s. 276) Başka bir ifadeyle, Antik Yunan toplumu, çalışmayı, aşağılayıcı bir eylem olarak görürken, herhangi bir somut faydayla ölçülmesi gerekmeyen zihinsel etkinlikleri, daha üstün ve onurlu olarak görmüştür. Toplumsal düzenin, sınırları keskin çizgilerle belirlenmiş olan sınıflı bir yapıya dayanması, zihinsel ve faydacı etkinliklere biçilen değerin, birbirine zıtlık teşkil etmesine yol açmıştır. "faydalı iş" ve "fiziksel iş" kavramları köle sınıfıyla özdeşleştirilirken, "boş zaman" kavramı ise özgür sınıfla ilişkilendirilmiştir.

Peters, Liberal eğitimin çıkış noktasını, tarihsel bağlamı içerisinde ifade etmektedir. Buna göre; "liberal eğitim" Antik Yunan filozofu Sokrates'e atfedilmektedir. Peters bu kavramın yunanca özgür anlamına gelen "liber" kelimesinden türediğini vurgular. Özgür bir vatandaşa özgü olan eğitim türünün liberal eğitim diye adlandırıldığını ifade eder. Yani, "liberal eğitim" özgür insanlar için olan eğitim anlamına gelmektedir. Peters, özgür olan bir yurttaşın sadece "köle olmayan insan" anlamına gelmediğini özgür bir vatandaşın köle olmamakla birlikte özgür yurttaşlığın sağladığı tüm haklara sahip ve bunun doğal bir sonucu olarak da çeşitli sorumlulukları yüklenmesi gereken bir yönünün de olduğunu vurgular. Böyle kişilerin, ticaret ve zanaat gibi sınırlı bilgi ve beceri gerektiren bir alan için eğitilmesi yerine, zamanın entelektüel uğraşlarıyla uğraşmalarının yerinde olacağını söyler. (Degenhardt, 2019) Bunun için gereken

eğitimde liberal eğitimdir. Antik Yunan filozoflarından Sokrates ile Kritoboulos'un diyaloglarına yer verilen Ksenophon'un *Oikonomikos* adlı eserinde, Sokrates ile Kritoboulos arasında geçen şu diyalog, konumuz açısından önem arz etmektedir. Kitapta geçen diyalogda Kritoboulos'un, *"Sokrates? Bir insanın her sanatta ustalaşmış çalışanlara sahip olması ya da bütün sanatlarda ustalaşması mümkün değildir. Sen bana bu sanatlardan özellikle öğrenmem gereken en soylu görünenlerini ve bu sanatlarla uğraşanları göster, elinden geldiğince de bildiklerinin içinden bana yardımcı olabilecek şeyleri öğret."* (Ksenophon, 2022, s.18) Şeklindeki ricasına Sokrates'in verdiği şu cevap, liberal eğitim ve mesleki eğitim ayrımının Antik Yunan'a uzanan köklerini göstermesi bakımından önemlidir.

> Güzel konuşuyorsun Kritoboulos, Banausikai adıyla bilinen [el emeği gerektiren] sanatlar haklı olarak pek de iyi bir üne sahip değildir ve kentliler onları küçük görür. Bu sanatlarda çalışanlar ve onların ustabaşıları atölyelerinde gölgede oturarak çalışmaya, hatta bazıları bütün günlerini ateşin başında geçirmeye mahkûm oldukları için bedenleri yıpranır. Bu şekilde ruhları yumuşar ve bedenleri zayıflar. Dahası, bu el emeği gerektiren sanatlar yüzünden insanlar arkadaşlarıyla ve kentle ilgilenmeye zaman bulamaz, arkadaş edinemez ve ülkelerini savunamaz. Bu yüzden özellikle savaştaki başarılarıyla sivrilen bazı kentler yurttaşlarına el sanatlarıyla uğraşmayı yasaklamıştır. (Ksenophon, 2022, s.18)

Antik Yunan'da, toplumsal sınıflar arasında, her bakımdan eşitsizlikler hâkimdir. Bu eşitsizliğin yansıdığı alanlardan birisi de bir önceki paragrafta Peters'e yaptığımız atıftan da anlaşılacağı üzere, eğitimdir. Dewey, bir toplumda yaşayan tüm bireylerin çalışma ve boş zamanlarını değerlendirme bakımından eşit şartlara sahip olmaları durumunda eğitimin nasıl olacağı noktasında, şu düşüncelere sahip olduğunu söylemiştir. Eğer toplum, yaşamını kazanmak için çalışmak zorunda olanlar ve çalışmak zorunda olmayıp boş zamana sahip olanlar şeklinde ikiye bölünmüşse, bu sosyal bölünmenin doğal bir sonucu olarak, her iki grubun alması gereken eğitim, birbirinden farklılaşır. Çalışmak zorunda olanlara, para kazanmalarına doğrudan katkı sağlayacak, pratik bilgi ve beceri kazandıran endüstriyel eğitim uygun düşerken, yaşamı neredeyse boş zamandan ibaret olup da hayatta kalmak için hiçbir işte çalışma zorunluluğu bulunmayanlara uygun düşen eğitim ise pratiklikten ve somut faydadan arındırılmış olan liberal eğitimdir. Bu eğitimin, bireyin öğrenme hazzını doruk noktasına taşıyarak, zihinsel doyuma ulaşmasını sağladığı ve bireyin zihnini özgürleştirdiği düşünülür. (Dewey, 1916/2004, s. 276)

Eğer, bir toplumun tüm bireyleri, boş zaman ve çalışma konusunda eşitse, bireyler hem çalışmaya vakit ayırıp hem de çalışmadan arta kalan bir takım boş vakitlere sahip olabiliyorlarsa, o vakit, eğitimin, "liberal" ve "endüstriyel" şeklinde ayrıma tabi tutulmasına gerek kalmaz. Böyle bir durumda, toplumun bütün üyeleri yaşamlarını kazanmak için çalışmak zorundadırlar ve hepsi de iş yaşamından arta kalan boş bir zamana sahiptirler. Bu durumda, eğitimden, hem boş zamanların sunduğu fırsatlardan yararlanılmasına katkı sağlaması, hem de iş yaşamındaki verimliliğe katkıda bulunması beklenir. Kimi eğitim uygulamaları, sadece boş zamanların değerlendirilmesine yönelik liberal ağırlıklı bir içerik sunarken, Kimi eğitim uygulamalarının da çalışma yaşamındaki verimliliğin artmasını sağlayacak içerikler sunmasında bir sakınca yoktur. Ancak Dewey, bu iki ayrı uygulamanın, olabildiğince birbiriyle örtüşecek şekilde yapılmasının daha iyi olacağını söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 276) Ona göre bir eğitim, ağırlıklı olarak boş zamanları değerlendirmek maksatlı bir eğitim olsa bile, bu eğitimin eski Yunan'daki gibi, tamamen pratiklikten ve sosyal faydadan arınmış olmasının önüne geçilmeli, eğitime, pratik, sosyal ve faydacı bir boyut kazandırılmalıdır. Eğer ağırlıklı olarak iş yaşamına dönük ve iş yaşamındaki verimliliği artırmaya yönelik bir eğitim veriliyorsa da eğitimin sadece pratik fayda sağlayan, mekanik olarak birtakım davranışların öğrenilmesinin yeterli kabul edildiği şekli kabul edilmemeli, pratik ve kas gücü ağırlıklı eğitim içeriğinin, zihinsel, entelektüel, tarihsel vb. boyutlarına da vurgu yapılmalıdır.

Dewey'in bu eksendeki görüşleri, Mesleki eğitim odağa alınarak değerlendirilecek olursa, Dewey'in eğitimde düalizmi hoş karşılamadığı, sadece pratik faydayı ön plana çıkartıp, bireyi robotlaştıran ve sadece iş gücü olarak gören tarzdaki mesleki eğitimi reddettiği sonucuna varabiliriz. Dewey'e göre Eğitim, eğer, mesleki bir mahiyet taşıyacaksa, kas gücüne dayalı etkinliklerin, zihinsel, bilimsel ve mantıksal boyutlarına da değinilmesi gerekir. Bu sayede eğitim, ağırlıklı olarak maddi fayda sağlama amacını taşısa bile öğrenciye mesleği konusunda kültürel ve entelektüel bir bakış açısı kazandıracaktır. Böylece bireyin toplumsal yaşamdan yalıtılmasının önüne geçilebilecektir.

Sözgelimi, öğrenciye ahşap malzemeden sandalye yapma becerisinin kazandırılması, görünüşte, sadece maddi fayda sağlama nitelikli bir öğrenme olarak durabilir. Dewey'in anlayışında, çocuğa, sadece sandalye yapmayı öğretmek yeterli değildir. Çocuğun, teknik açıdan belirli işlem basamaklarını takip ederek, bir sandalye meydana

getirmesi, eğitimin maddi boyutunu oluşturur. Mesleki eğitimden maddi fayda bekleyenler için bu beceri yeterli görülebilir. Ancak Dewey, maddi ağırlıklı öğrenmelerde bile, eğitimin, zihinsel, tarihsel, kültürel ve bilimsel yönüne vurgu yapılması gerektiğini söyler.

Örneğimizi devam ettirecek olursak, Öğrenmenin maddi boyutunu aşmak için, Çocuğa, sandalye eşyasının icadına hangi ihtiyacın yol açmış olabileceği, bu eşyanın, ilk olarak hangi yüzyılda kullanılmaya başlandığı sorulabilir. Bu konu da ipuçları verilerek çocuk konu üzerinde düşünmeye sevk edilebilir. İlaveten sandalye vb. ahşap ev eşyalarının, hangi ağaç türlerinden yapılmasının uygun olduğu, bu ağaç türlerinin yetiştiği ormanların coğrafi dağılımının nasıl olduğu gibi sorular sorularak, çocuğun sandalye eşyasının hammaddesi hakkında bir fikir edinmesi sağlanabilir. Çocuğa, Tarihte, sandalye tasarımının nasıl bir evrim geçirdiği, kültürden kültüre, bu eşyanın görünümünün nasıl değiştiği gibi sorular sorulabilir. Bu sayede çocuk, maddi fayda sağlayan bir beceri elde ederken, bu becerinin kültürel boyutlarına da hâkim olmuş olur. Böylece mesleki eğitimin entelektüellikle de bağlantısı kurulmuş olur.

Dewey, eğitimin liberal ve mesleki şeklinde ikiye ayrılmasına, hangi sosyal koşulların sebep olduğunun izini sürdükten sonra, tartışmanın başında da bahsettiğimiz gibi bu ayrımın köklerinin Antik Yunan toplumuna kadar gittiğini söyler. Antik Yunan'daki sosyal koşullar, eğitimin, liberal eğitim ve mesleki eğitim şeklinde iki zıt kutba ayrılmasına sebep olmuştur. Çünkü bu toplumda, yaşamını sürdürmek için bir işte çalışması gerekmeyen yaşam şartları ve refah bakımından toplumun en üst kesimini temsil eden bir aristokratlar sınıfı mevcuttur. Başka ara sınıflar olmakla birlikte aristokratlar sınıfının tam karşısında, bir de köle sınıfı vardır. Bu iki sosyal sınıf, üyelerine sunmuş olduğu yaşam şartları bakımından tamamen birbirine zıttır. Birbirinden farklı yaşam koşullarına sahip olan bu sosyal sınıf üyelerinin, alacakları eğitimin de birbirinden farklı olacağı beklenen bir sonuçtur. Bu sosyal bölünme, her bir sınıfa uygun olan eğitimin, hedef ve değerler bakımından farklılaşmasına yol açmıştır. Tabii olarak böyle bir eğitimsel ayrımda, Aristokrat sınıfa mahsus liberal eğitim daha değerli ve üstün görülürken, kölelere mahsus olan endüstriyel ya da mesleki eğitim ise daha aşağıda görülecektir. (Dewey, 1916/2004, s. 276)

Antik Yunan dünyasına hâkim olmuş olan ikili eğitim anlayışında asıl olan liberal eğitimdir. Bu eğitimin, eğitim alan bireyi mutlu kılmaktan başka bir amacı yoktur. Liberal eğitim herhangi bir maddi fayda sağlamak zorunda değildir. Onun zıttı olan

mesleki eğitimde ise temel hedef, maddi faydadır. Öğrenmenin sosyal yaşamda bir faydaya dönüşmesi beklenir. Bu anlayışta, eğitimin, fayda sağladığı ve bir hizmete dönüşerek başkalarını memnun ettiği ölçüde, amacına ulaşmış olduğu varsayılır.

Bakılacak olursa "boş zaman" ve "faydalı iş" Kavramları birbirinin alternatifi niteliğindedir. Birinin olması doğal olarak diğerinin olmaması anlamına gelir. Antik Yunan toplumunda bu kavramlar birbirine öylesine zıt olacak şekilde konumlandırılmıştır ki, bir arada olacak şekilde ele alınmaları mümkün olmamıştır. Yani eğitim, ya boş zamanı değerlendirme maksatlı liberal bir karaktere bürünmüş, ya da maddi faydayla eşleşip kölelere özgü bir hâl almıştır. Bunun ortası mümkün olmamıştır.

Dewey'e göre, insanların yaşam kaynaklarını besleyecek şekilde çalışmaları bir zorunluluktur. Toplumsal bir algı olarak, iş yaşamının somut fayda sağlayan faaliyetleri ön plana çıkarılarak, boş zaman etkinliklerinin iş yaşamının sunacağı faydalardan daha değersiz olduğu kabul edilse de ya da tam tersine Boş zaman etkinliklerine yüklenen anlam ve değer ön plana çıkarılarak bu etkinliklere ayrılacak zamanın para kazanma amaçlı etkinliklere ayrılmasının, Boş zaman etkinliklerinin sağlayacağı mutluluk ve doyumdan vazgeçmek olduğu anlamına gelse de, sonuç olarak hangi uç noktada görüş belirtilirse belirtilsin insanların somut ürünlere dönüşecek bilgi ve beceriye sahip olacak şekilde eğitilmeleri anlamına gelen Mesleki ya da Endüstriyel eğitimi yok saymak mümkün değildir. (Dewey, 1916/2004, s. 276) Dewey (1916/2004) "Maddi fayda sağlayan uğraşlara gerektiği kadar özen gösterilmesi şarttır. Böylelikle insanlar, onlarda verimli olmak üzere eğitilirken, maddi faydanın her şeyin önüne geçmesinin de yaratacağı olumsuz sonuçlardan uzak durulabilir." (s.277). Diyerek bu konudaki kanısını ortaya koymuştur.

Dewey, sınıfsal ayrımın görüldüğü toplumlarda işin ve çalışmanın maddi faydayla, Boş zamanların ise zihinsel etkinliklerle özdeşleştirildiğini, bundan dolayı, maddi fayda sağlayan işlerin, zihinsel etkinliklere göre kıymetsiz görülmesinin, sosyal bir mesele olduğunu söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s.277)

Dewey, Aristoteles'in insan doğası anlayışına atıf yaparak iki yüz yıl önce değişen eğitim kurgusunun çalışan ve çalışmayan sınıflar arasındaki ayrımı çok açık ve net bir biçimde ortaya koyduğunu, bundan dolayı özel olarak ele alınmayı hak ettiğini söyler. İnsanı diğer varlıklardan ayıran ve onu insan yapan en önemli yetisi akıldır. İnsan bu sayede sadece yeme içme, üreme gibi biyolojik dürtülerden ibaret olan canlılardan

ayrı bir mertebeye yükselir. İnsan, tüm varlıklar arasındaki hiyerarşide en başta yer alır. İnsan da diğer tüm canlılar gibi biyolojik bir maddi yapıya sahip olduğundan, alt kademede yer alan hayvan ve bitkiler gibi yeme, içme vb. fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. İnsanın diğer canlılarla ortak yanı budur. Onu diğerlerinden ayırt edici kılan özellik ise bir akla sahip olmasıdır. İnsan, aklı sayesinde evreni anlama çabası içine girdiği için akılsal olarak sürekli ilerleme çabası içinde olmalıdır. (Dewey, 1916/2004, s. 277)

Dewey (1916/2004) "Kendi içinde bir hedef olan gözlem, düşünme ve kurguya dayalı yaşam, insan için uygun olan yaşamdır." (s.277) diyerek aklın bir fonksiyonunun da insanı ele geçirip yönlendirme potansiyeline sahip olan biyolojik dürtüleri dizginlemek olduğunu söylemiştir. Akıl sayesinde bu dürtüler uygunsuz yollardan çekilip daha makul hedeflere yönlendirilebilir.

Dewey, bu kuramın en iyi Aristo tarafından ele alındığını dile getirerek, bu kuramı şu şekilde ele almaya devam eder; Aristo'nun görüşlerinin sınıfsal ayrım üzerine kurulmuş toplumsal düzeni yansıttığını söyler. Dewey'in nazarında Aristo'ya göre aklın belirleyiciliğinin, sadece ön plana çıktığı alanlarla sınırlı olduğu dile getirilerek, bazı insanların doğuştan köle ruhlu oldukları, insanların çoğunluğunda, akıldan ziyade sadece hayvan ve bitkilere mahsus biyolojik ihtiyaçların baskın olduğu ve kendi istek ve tutkularının esiri oldukları, bu insanların bir zekâ enerjisine sahip olmadıkları, hatta sadece bedensel ihtiyaçları tarafından yönlendirildikleri dile getirilerek, bu insanların yaşamdaki fonksiyonlarının hayvan, bitki, eşya gibi varlıklardan farklı olmadığı belirtilir. (Dewey, 1916/2004, s. 278)

Aristo'ya göre bu insanlar, Kendi akıllarıyla bir hedef belirleyip harekete geçecek kadar potansiyelleri olmadığı için ancak başka akıllar tarafından belirlenen hedeflere ulaşmada sadece, bitki, hayvan ve eşyalar gibi bir araç görevi görebilir. Bu noktada, bu insanların bitki, hayvan ve eşyalardan farklı olarak en azından kendilerine emredilen işleri yapabilecek kadar bir zekâya sahip oldukları vurgulanır. Sonuç olarak, bu insanlar, sadece sosyal statü bakımından değil, doğuştan köle ruhlu oldukları için aklını kullanabilenlerin, hedeflerine ulaşmalarında bir araç görevi görürler. (Dewey, 1916/2004, s. 278)

Aristo, zanaatkârların konumunun kölelerden bile aşağıda olduğunu söylemiştir. Ona göre zanaatkârların kölelerle ortak olan yönü, tıpkı onlar gibi kendilerinin dışındaki hedeflere hizmet etmeleridir. Onları kölelerden bile daha kötü duruma getiren şey ise

ev hizmetlerinde çalışan kölelere göre özgür sınıftan çok uzak olmalarıdır. Kadınların konumu da zanaatkârlar ve kölelerle eşdeğerdir. (Dewey, 1916/2004, s. 278) Aristo tarafından dile getirilen aşağıdaki ifadeler bu görüşleri toparlar niteliktedir.

> …Sonra, faydalı şeylere gelince – besbelli ki, gençlerin öğrenmesi gereken birtakım temel konular vardır, fakat bütün faydalı şeyleri öğrenmeleri gerekmez, çünkü biz özgür bir adama yakışacak ve yakışmayacak şeyler arasında bir ayrım gözetiyoruz. Yurttaşlar, yalnızca, yapanı aşağılaştırmayan faydalı uğraşlara katılmalıdır. Özgür insanların ruhunu ya da zekâsını, erdemin istek ve etkenleri için kullanışsız kılan her şeyi aşağılaştırıcı etkenlikler ve bayağı işler arasında saymamız gerekir. Onun içindir ki, vücudun durumu üstünde bozucu bir etkisi olan bütün uğraşlara ve para karşılığı yapılan bütün işlere aşağılaştırıcı diyoruz. Çünkü bunlar, zihni doldurur ve adi şeylerin üstüne yükselme olanağı bırakmaz. Özgür kişilere yaraşan konuların incelenmesinin bile, aşılınca böyle olmaktan çıkacağı bir sınırı vardır. Bunlar üstünde çok fazla durmak, bütün ayrıntılarına hâkim olmaya çalışmak da sözünü ettiğimiz aynı ruh aşağılanmasına yol açabilir. Bu bağlamda en önemli bir ayraç, eyleme ya da incelemeye hangi amaçla girişildiğidir. Özgür bir adamın bir şeyi kendisi için ya da arkadaşları için ya da o şeyin iç değerinden ötürü yapması uygundur, fakat aynı eylemi başkalarının hesabına yapan bir kimse, bazen para karşılığı ya da kölece bir şey yapıyor sayılabilir. (Aristoteles, 2022, s. 288)

Kale, Aristoteles'in liberal uğraşlar kapsamında hangi uğraş alanlarını gördüğünü saptamanın çok kolay olmadığını ifade ederek, genel olarak Aristo'nun müzik, metafizik, mantık, belagat ve fizik gibi disiplinleri, liberal uğraşlar kapsamında değerlendirdiğini söylemiştir. İlaveten, Yunanlılar ve Romalılar döneminde liberal uğraşların iki ana sınıf altında kategorize edildiğini belirtmiştir. Buna göre; gramer, mantık ve retorik alanları Trivium kapsamında, geometri, matematik, astronomi ve müzik alanları ise Quadrivium kapsamında değerlendirilmiştir. (Kale, 2019)

Antik Yunan'da fiziksel emeğin ve çalışmanın, ne denli aşağılandığını Aristo'nun içinde yaşadığı dönemi yansıtan düşüncelerinden anlamaktayız. Özgür sınıf diye adlandırılan sınıfı, fiili olarak asıl özgür kılanın köleler olduğunun anlaşılamamış olması büyük talihsizliktir. Kölelerin ortaya koyduğu emek ve çalışmalar olmadan, özgür sınıfın boş bir vakit yaratıp, bunu entelektüel uğraşlara ayırması pek mümkün olmazdı. Aslında, bu insanlar açısından boş zaman kavramını asıl ortaya çıkaranın tamamen çalışmayla doldurulmuş başka bir zaman olduğu, bu zamanın da kölelerin emek ve çalışmayla doldurdukları kendi zamanları olduğu apaçık ortadadır.

Aslında insanı diğer varlıklardan ayıran salt, bir akla sahip olarak dünyaya gelmesi değil, bu aklı kullanabilmesidir. Aklını kullanmayan ya da kullanmasına izin

verilmeyerek köleleştirilen insanların yaşamdaki konumları, bitki ve hayvanlarla eşdeğer görülür. Onlarda tıpkı diğer varlıklar gibi aklını kullanabilme imkânı elde etmiş diğer insanların hedeflerine ulaşan yolda bir araç görevi görürler.

Dewey, Antik Yunan toplumundaki özgür – köle ilişkisini analiz etmeye devam ederek şu ifadeleri dile getirmiştir. Tüm bireyler yaşamlarını sürdürebilmek için fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak zorundadırlar. Ancak hayattaki zaman kısıtlıdır. Bu zamanın büyük bir kısmı sadece biyolojik olarak hayatta kalmaya ve fiziksel etkinliklere ayrıldığında zihinsel etkinlikleri gerçekleştirmek için makul bir zaman yaratılamaz. Bu yüzden Antik Yunan'da kas gücü gerektiren psikomotor davranış ağırlıklı işler kölelerle ilgilidir. Köleler bu işleri hem kendileri hem de efendileri için yapmak zorundadırlar. Bu anlayışta, kölelerin, zanaatkârların ve kadınların yaşantıları, gerçek bir yaşam olarak görülmez. Bu bireyler, sosyal yaşamlarını efendileri için hibe ederek, onların zihinsel ve saygın uğraşlarla ilgilenmeleri için zaman yaratırlar. (Dewey, 1916/2004, s. 278)

Görüldüğü gibi, özgürler ve köleler tamamen birbirinden farklı uğraşlara sahiptirler. Bundan dolayı her iki sınıfın alması gereken eğitim de birbirinden farklı olur. Köleler için gerekli olan eğitim, bir işe yönelik becerilerin kazandırıldığı temel ya da mesleki eğitimdir. Bu eğitim türünde, düşünceden izole edilmiş, günümüzün tabiriyle bireyi bir robot gibi gören ve sadece eylemsel olarak birtakım işleri yapmasını sağlayacak yeterliliğe kazandıracak bilgi ve becerilerin verilmesi amaçlanır. Birey, başka akılların kurgularına göre yaşadığı için alacağı eğitim de o kurguya uygun olan birtakım davranışları sergilemesini sağlamalıdır. (Dewey, 1916/2004, s. 279)

Özgür sınıf için uygun görülen eğitim ise liberal eğitimdir. Özgür sınıf üyelerinin zaten tüm işlerini gören bir köle sınıfı mevcut olduğundan, özgür sınıfın faydaya dönük bir eğitim almasına gerek yoktur. Köleler için verilen eğitim ne kadar düşünceden kopuksa, özgür sınıfın aldığı eğitimde o derece maddi faydadan ve gerçek hayattan kopuktur. Liberal eğitimde amaç eğitimin kendisidir. Birey bir fayda amacı için değil de sadece öğrenme hazzını tatmin etmek için öğrenir. Dewey, yaşamış olduğu dönemin koşullarını, tüm gerçekliğiyle yansıtan Aristo'nun, böylece, liberal eğitim ve mesleki eğitim arasındaki farkı net bir şekilde ortaya koyduğunu ifade etmiştir. (Dewey, 1916/2004, s.279) Bu noktada, Aristoteles'in özgür vatandaşların etkinlik çizgisini, kölelerinkinden net bir şekilde ayırdığı şu görüşlere yer vermek, meseleyi daha anlaşılır hâle getirecektir.

> Elbette çocuklarımıza onlar için vazgeçilmez türden yararlı şeyleri öğretmemiz gerektiğinde kuşku yoktur; fakat her türlü yararlı bilginin de eğitim için uygun olmadığı bir o kadar açıktır. Özgür bir kimseye yakışan ve yakışmayan konular arasında bir ayrım vardır ve ancak öğrenciyi mekanik hâle getirmeyecek türden bilginin eğitimin bir parçası olacağı açıktır. Mekanik konular dediğimizde bundan özgür kimselerin bedenini, ruhunu ve aklını iyiliğin icrası ve tatbiki için işe yaramaz hâle getiren bütün sanatları ve çalışmaları kastediyoruz. Bu yüzden bedenin biçimini bozabilecek sanatlara ve benzer şekilde para karşılığında yapılan her şeye mekanik diyoruz. Bunlar düşüncenin serbest kalmasına izin vermez, onu sürekli daha aşağı bir düzeye sürüklerler**.** (Aristoteles, 2021, s. 152)

Aristo'ya göre, güzel sanatlar içerisine giren resim, heykel, müzik gibi uğraşların, sıradan sanatlardan bir farkı yoktur. Çünkü bu sanatlar da tıpkı sıradan zanaatlar gibi, kendileri dışındaki hedefler için icra edilirler. Bu uğraşlar, fiziksel araç kullanımını gerektirir ve sonucunda ortaya somut bir ürün çıkar. Bu sanat etkinlikleri, kendileri için icra edilmezler. Yorumlanmaları, eleştirilmeleri gerekir. Kendilerini değerlendirmeye dönük, entelektüel bir ilgi oluşturmaları gerekir. Aristo, güzel sanatları icra etmeyi değil, bu alana yönelik liberal ilgi uyandırmayı, yani, sanat okurluğu kazandırmayı liberal eğitimin ilgi alanı olarak görür. Profesyonel olarak bir sanat dalını icra etmeye yönelik verilecek eğitimi ise liberal eğitim değil de mesleki eğitim kapsamında değerlendirir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki sanat üzerine liberal bir eğitim verilebilmesi için bu alanda eser meydana getirebilecek profesyonel sınıfın ya da köle sınıfının varlığı gereklidir. (Dewey, 1916/2004, s. 279) Anlamaktayız ki Aristo'ya göre, müzik icra etmekte dâhil olmak üzere para karşılığında yapılan her şey bireyin onurunu zedeler. Çünkü birey etkinliği, başkasına faydalı olma amacına yöneldiğinde, bedeni bozucu bir etki yaratır ve bireyin ruhunu alçaltır. Aristo, bu tarz etkinliklerin ancak kölelere özgü olduğunu özgür vatandaşlara yakışmayacağını ifade etmiştir. Aristoteles'in Müzik eğitimi konusundaki şu ifadeleri, oldukça çarpıcıdır.

> Flütle ilgili olarak anlatılan eski bir mitosta ahlaki bir ders de vardır. Bize Athena'nın onu nasıl icat ettiğini ve sonradan neden fırlatıp attığını anlatır. Tanrıçanın onu sevmemesine neden olan şeyin yüzü çirkinleştirmesi olduğunu söylemek yanlış olmaz, ama bunun nedeninin flüt çalmayı öğrenmenin ruh için iyi olmadığını söylemek belki daha iyidir: Çünkü biz bilim ve sanatı Athena'ya mal ederiz. Bu nedenle müzikteki mesleki beceri gerektiren çalgıları ve mesleki eğitim tarzını reddediyoruz ve mesleki derken bununla gösterilerde kabul edilmiş olan şeyi kastediyoruz, çünkü bununla gösteri yapan kimse sanatı, iyilikte ilerlemek için değil, dinleyicilerine zevk vermek ve kaba, bayağı bir zevk vermek için icra eder. Bu yüzden bu tür müziğin icrasının özgür yurttaşlara yakışmadığını, bunun parayla kiralanan çalgıcıların işi olduğunu düşünüyoruz ve icra edenlerin mekanikleştiğini

> görüyoruz; çünkü onların amaç olarak benimsedikleri şey kötü bir hedeftir. (Aristoteles, 2021, s. 171)

Bu noktada doğaldır ki akıllara, hiçbir müzik aleti çalmamış müzikte hiç icracı olmamış bir kişi nasıl olacak da müzik ziyafetini anlamlandıracak bir seviyeye ulaşacak soruları gelebilir. Olası bu eleştiri de haklılık payı vardır. Çünkü herhangi bir aktivite alanında iyi bir yorumlayıcı, izleyici, eleştirmen olabilmek için geçmişte o alanın icracısı olmak gerekir. Nitekim günümüzde de ünlü futbol hakemlerinin eskiden birer futbolcu oldukları gerçeği, bu tezi doğrular nitelikte bir örnektir. Aristoteles de bu durum için bir çözüm önerisinde bulunur. Buna göre özgür bireyler çocukluk yaşlarında birer müzik aleti çalmak gibi icracı pozisyonda bulunabilirler, ancak yaşları ilerledikçe, bu işi, meslek amacıyla yapanlara bırakıp, sadece dinleyici ve yorumlayıcı pozisyona geçmelidirler. (Aristoteles, 2021, s. 168)

Buraya kadar Aristoteles'in dışsal fayda sağlayan etkinlikleri, bireyin onurunu zedeleyici olarak gördüğünü ve sadece kölelere özgü faaliyetler olarak işaretlediğini, başkasına yönelik bir fayda sağlaması gerekmeyen, sadece yapan kişinin ruhunu yüceltecek nitelikteki etkinlikleri ise özgür vatandaşlara yakıştırdığını, Dewey'in de Aristo'nun bu görüşlerinden yola çıkarak, liberal ve mesleki eğitim ayrımının doğuşunu Aristo'ya atfettiğini, incelemiş olduk.

Dewey, Aristoteles'in zihinsel etkinlik ve fiziksel etkinlik ayırımına ek olarak, zihinsel etkinlikleri de kendi içerisinde hiyerarşik bir ayrıma tabi tuttuğunu ifade etmiştir. Aristoteles (2022) para kazanmak için yapılan işlerden bahsederek "Bazıları aşağılık, bazılarıysa daha saygıdeğer, birçok çeşitli işler vardır; atasözünün dediği gibi, köle köleden, efendi efendiden üstündür, yani her iki topluluğun içinde tüm üyeler birbirine eşit değildir." Diyerek bu konudaki düşüncesini belirtmiştir. (s.21) Aristo'ya göre kendini halkın yönetimine adamış devlet adamlarının faaliyetiyle, bir bilim adamının ya da filozofun etkinliği, derece bakımından aynı değildir. Dewey, bunun nedenini şöyle açıklar. Özgür vatandaşlar yönetim işine giriştiklerinde, kimseden yardım almadan işlerini yapabilmeleri mümkün değildir. İşlerini başkaları yardımıyla yürüttükleri zaman da etkinlikleri gözle görülür bir dışsal faydaya yönelmiş olur. Başkalarının yararına hizmette bulunmak yönetim işi olsa bile Aristo'ya göre felsefe ve bilim gibi düşünme etkinliklerinden daha kıymetli değildir. Dewey, Aristoteles'in felsefesinde, her bir isteğin ve her bir ihtiyacın maddi bir faktör olduğunu, bunların giderilmesi noktasında dışsal bir faydaya ihtiyaç duyulacağı için bir eksikliğe işaret

edeceğini, bir eksikliği tamamlamayı gerektiren her türlü uğraşının Aristo'nun felsefesinde, değersiz ve kölelere özgü olarak görüldüğünü ifade etmiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 279) Dewey, Aristo felsefesine yönelik yaptığı bu değerlendirmelerden sonra Aristo'nun felsefesiyle özdeşleşen liberal eğitim konusunda şu özet saptamalarda bulunmuştur;

> Saf anlamda entelektüel bir yaşam insanın kendi içinde var olabilir. İnsanın başkalarından aldığı yardım yaradılıştan değildir, rastlantısaldır. Her türlü uygulamadan bağımsız bir biçimde yalnızca bilmek için bilmek, bağımsızdır ve kendi kendine yeterlidir. Vatandaşlık görevlerini içeren pratiklere dahi hiçbir göndermede bulunmaksızın kendinden menkul bir biçimde bilme gücünü veren eğitim, gerçek anlamda liberal ve özgür bir eğitim olacaktır. (Dewey, 1916/2004, s. 280)

Dewey, Aristo'nun görüşlerinin, yaşadığı çağın sosyal panoramasını çok iyi betimlediğini dile getirerek, onun görüşlerini, salt öznel olarak görmeyip, realiteyle sıkı bağından söz etmektedir. Şüphesiz ki Antik yunandan 20. Yüzyıla değin, insanlığın dünya da yapmış aldığı sosyal ve kültürel birikim açısından çok yol kat edilmiştir. Totaliter devlet yönetimlerinden demokratik yönetimlere geçilmesine ve kölelik kurumunun kalkmasına, bilimin ve genel eğitimin hayatın çeşitli mecralarında hak ettiği değeri görmeye başlamasına rağmen, antik Yunan'dan günümüze miras kalmış birtakım dualiteler, hâlen varlığını sürdürmektedir. Nitekim eğitimliler-eğitimsizler, yaşamını kazanmak için çalışma zorunluluğu olanlarla çalışma zorunluluğu olmayanlar gibi… aralarında, antik Yunan'daki gibi keskin ayrılıklar olmasa bile, bu ayrım devam etmektedir. Dewey, kültür ve fayda kavramları arasındaki ayrıma yönelik açıklamalarını, Aristo'nun düşünceleri temelinde yapmıştır. Dewey, kendi yaşadığı zamanı kastederek, günümüzde teknik işlerle meşgul olanlarla, zihinsel emek sarf edip yönetim işinde görev alanlar arasında sosyal anlamda uçurum var demiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 280)

Dewey (1916/2004) "Her uğraş, sanat ya da çalışma, özgür insanların beden, ruh ya da zekâsına uygun olmadığı ölçüde mekanik olarak nitelenmeyi hak eder." (s.281) diyerek, özgürlük kavramını sadece sosyal bir sınıf düzeyine indirgeyen Aristo'yu eleştirir. Dewey özgürlüğün, antik yunandaki gibi sadece bir sosyal sınıfı ifade eden anlamından sıyrılıp tüm insanlığa atfedilmesi durumunda, bu ifadenin gücünün artacağını dile getirmiştir. Dewey, antik Yunan'daki toplumsal yaşamla tarihsel bir empati kurarak, kadınların tümünün, erkeklerin ise büyük bir kısmının köle olarak

kabul edildiği bir toplumda, bu insanlara, sadece teknik ve mekanik yeterlilik kazandıran bir eğitim verilmesinin ahlaka ve akla uygun olacağını söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 281)

Buradan, Dewey'in bu düzeyde akıl ve mantıktan yoksun bir şekilde bireyi adeta robot gibi gören bir eğitim tarzına sempati beslediği gibi bir sonuç çıkmamalıdır. Dewey, O toplumsal şartlara göre değerlendirme yaparak, köleliğe bu denli bir bakış açısının doğal olarak eğitim noktasında da mekanikliğe yol açacağını, bunun aksinin tezatlık olacağını vurgulamak istemiştir.

Dewey (1916/2004) "Para kazanmak için yapılan tüm etkinlikler de bedenin niteliğini düşüren etkinlikler kadar mekaniktir; çünkü zekânın saygınlığını yitirmesine yol açar." (s.281) diyen Aristo'nun düşüncelerini eleştirerek, Aristo'nun sosyal bir geleneği mutlak gerçeklik olarak algıladığını ve bu konuda yanılgıya düştüğünü söylemiştir (Dewey, 1916/2004, s. 281). Çalışmak, sosyal gerçeklik olarak kabul edildiğinde, ona yüklenen anlam da çağdan çağa değişiklik göstermiştir. Nitekim Aristo'nun döneminde çalışma eylemi aşağılandığı için Aristo bu durumu mutlak gerçeklik temeline oturtarak, ona, genel geçer bir anlam yüklemiştir. Günümüzde, çalışma eyleminin sosyal olarak saygın bir uğraş kabul edilmesi, Dewey'in bu eleştirisini doğrulamaktadır.

Dewey, fiziksel etkinliklerle zihinsel etkinlikleri birbirinden izole edici bir yaklaşım sergileyen Aristo'yu eleştirmiştir. Aristo, zihinsel ağırlıklı, fiziksel sonuçları olmayan etkinlikleri, daha yüce ve daha saygıdeğer olarak görmüştür. Gözle görünür bir ürün ortaya çıkarmayı amaçlayan uğraşları ve bu uğraşlar için verilen eğitimi ise aşağılayıcı ve onur kırıcı olarak ele almıştır. Dewey'e göre zihinsel etkinliklerle sosyal verimlilik sağlama amacında olan fiziksel etkinlikler arasında, gerçek anlamda bir ayrılık söz konusu değildir. Dewey, Aristo'nun dediği gibi eğer somut ürünler meydana getirmek zihni ve düşünmeyi ekarte ediyor olsaydı O zaman Aristo'nun dediklerini doğru kabul edebilirdik demiştir. Ancak, ona göre, somut bir ürün ortaya koyan bir bireyde düşünsel süreçler devre dışı kalmak zorunda değildir. (Dewey, 1916/2004, s. 281) Dewey'nin eğitim anlayışına damgasını vuran düşüncelerden birisi de bu noktada ortaya çıkar. Dewey, ne sadece zihinsel süreçlere dayanan eğitimi, ne de sadece mekanik fayda odaklı eğitimi doğru bulur. O, asırlarca birbirinden ayrı kalmış olan aslında birbirini tamamlayan, iki eğitimsel bakış açısını tek potada birleştirmeye çalışır. Ona göre, sadece zihinsel süreçlere dokunan, eylemselliği arka plana atan bir

eğitim anlayışı, gerçeklikten uzaktır. Buna karşın Sadece pratik fayda sağlamayı amaçlayan eğitim de zihinsel süreçlere ve düşünmeye fazla önem vermeyeceğinden dolayı yine gerçeklikten uzak kalacaktır.

Dewey, Aristo'nun görüşlerine en iyimser hâliyle yaklaşarak, bu görüşlerdeki teorik hataların düzeltilmesi hâlinde ve Aristo'nun temele aldığı köleci toplumsal sistemin hoş görülmesi hâlinde ortada bir sorun kalmayacağını ifade etmiştir. Dewey bu noktada önemli bir saptamada bulunarak, eğer köleci toplumsal sistemlerden, herkesin özgür olduğu toplumsal düzene geçiş yapılmasının en önemli getirisinin, kişilerin üretimlerindeki fiziksel verim artışı olduğu düşünülüyorsa, bunun bir kazanım değil aksine negatif bir durum olduğunu söylemiştir. Bunun nedenleri konusunda da şunları söylemiştir. Üretim faaliyetinin çıktısını oluşturan ürünlerin üretimini yapan çalışanların, işlerini yaparken sadece mekanik verimlilik odaklı olmalarından ve düşünme gibi zekâ unsuru olan faaliyetlere en az ihtiyaç duymalarından, eğer toplum olarak bir rahatsızlık duymuyorsak, zekâyı kullanmayı gerektiren etkinliklerde bulunmayı ise sadece bilim adamlarının ve endüstri yöneticilerinin imtiyazı olarak görüyorsak, zekâyı, doğanın dönüştürülmesinde ve kontrol edilmesinde bir araç olarak görmenin, yarar bir yana dursun olumsuz etkileri olacağını ifade etmiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 281)

Dewey'in neden bu şekilde düşündüğü gayet açıktır. Dewey'nin dünya görüşüne göre, hayatın her alanına demokrasi hâkim olmalıdır. Daha önce de bahsettiğimiz gibi Dewey'nin felsefesinde demokrasi kavramı salt siyaset olgusunun tekelinde olmaktan çok öte, toplumsal yaşamın her ayrıntısında, kendini göstermesi beklenen bir manaya sahiptir. Ona göre, demokrasinin en güçlü toplumsal göstergelerinden biri, eşitliktir. Düşünme ve zekâyı kullanmayı gerektiren etkinliklerde bulunmak, her özgür vatandaşın hakkı olmalıdır. Toplumsal ihtiyaçlar herkes için geçerlidir ve bu ihtiyaçların nasıl giderileceği noktasında, toplumun her üyesi, eşit ve adil şartlara sahip olmalıdır. İnsanların yeteneklerine göre yaptıkları işler farklı olabilir. Toplumun her iş kolundan çalışana ihtiyacı vardır. Toplumda herkes bir puzzle parçası gibi işlev görmelidir. Birinin doldurduğu yer diğerinden daha aşağıda görülmemelidir. Dahası, düşünme süreçlerinden ve zekâdan azade hiçbir etkinlik yoktur. Ona göre, günümüzde de antik Yunan'daki köleci anlayışın farklı bir versiyonu geçerlidir. Bireyler, görünürde özgürdürler, ancak sadece fiziksel üretimde bulunmak üzere ve bunu yaparken de hiçbir düşünme ve zekâ kırıntısına ihtiyaçları olmayacak şekilde

eğitildiklerinde, zekâsını kullanma konusunda ayrıcalıklı olarak görülen toplum kesiminden, bilinçli olarak tecrit edilmiş olurlar. Dewey'nin şu ifadeleri, onun, antik Yunan düşüncesinin toplumdaki olumsuz yansımalarından kurtulmak için çareyi keskin eğitimsel ayrılıkların giderilmesinde gördüğünü idrak etmek açısından önemlidir.

> Yaşamın ayrı fonksiyonlara bölünmesine ve toplumun farklı sınıflara bölünmesine karşı çıkmak için, her şeyden önce öğrencilerin büyük çoğunluğuna üretimde verimliliği sağlayan beceriler kazandırmayı ve sınırlı bir kesime de kültürel bir gurur kaynağı olarak bilgi sunmayı amaçlayan eğitim pratiğinden kurtulmamız gerekir. Kısacası, eski Yunanların yaşam ve eğitim felsefesini aşmak için tek başına özgür, rasyonel ve kıymetli gibi teorik sembolleri değiştirmek yeterli değildir. (Dewey, 1916/2004, s. 282)

Yine başka bir ifadesinde, konuyla alakalı şunları söylemektedir.

> Endüstriyel eğitimin bir diğer amacı da bütün bireyleri topluma hizmet etmeye hazır hâle getirmek ve aynı zamanda kendi doğal kapasitelerine uygun bir yer sağlamaktır. Fakat bu her bakımdan ters yönde ilerleyecektir. Okulları iki farklı türe ayırmaya çalışmak yerine -ki bunlardan biri işçi olmaları beklenen ticaret tipindeki çocuklar, diğeri liberal tipte zengin çocuklardır- bütün çocuklara faydalı bir iş için saygı gösterirken mevcut okulların yeniden düzenlenmesini amaçlamak gerekmektedir. (Dewey, 1940/2021, s. 83)

Dewey, Antik yunandaki algının aksine, günümüzde çalışma eyleminin saygınlık kazanmasının ve hizmet etmenin yaşamın en önemli fonksiyonu olduğunu kabul etmenin, tek başına yeterli olmadığını ifade etmiştir. Ona göre, Aristo'nun dünya görüşünü yansıtan yaşam pratiklerine gerçekten veda etmek için, tüm toplum üyelerinin çalıştığı ve herkesin çalışma eyleminin dışında serbest zamana sahip olma imkânı elde ettiği, demokratik bir toplumsal düzenin sağlanması gerekir. O, sadece kültür ve fayda kavramlarının içeriğinde bir değişiklik yapmanın yeterli olmadığını, demokratik bir toplumsal düzen arzuluyorsak, eğitim tarzında da toplumsal hayatta gerçekleşen değişiklikler doğrultusunda yapılanmaya gitmemiz gerektiğini söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 282)

Dewey, eğitim alanında fırsat eşitliği ve özgürlük noktasında iyimser gelişmelerin olduğunu, bunun da ekonomi ve siyaset alanında yaygınlaşmaya başlayan özgürleşmeye bağlı olduğunu ifade etmiştir. Dewey, Antik Yunan'daki eğitim anlayışına eleştirel bir atıf yaparak, kendi yaşadığı zamanın sosyolojik analizini eğitim olgusu odağında yapmaya devam etmiştir. Buna göre, eğitim, artık eskisi gibi seçkin bir azınlığın tekelinde değildir. Dewey bu azınlığı "Bir avuç insan" şeklinde

nicelemektedir. Bu ifadeyle, Antik yunanda eğitim yönetimini komuta eden grubun, özgür olmayan vatandaşlara göre azlığı vurgulanmaktadır. (Dewey, 1916/2004, s. 282)

Köleci sistemin hâkim olduğu antik yunanda büyük bir köle kitlesi kendilerine göre, sayıca çok az olan özgür vatandaşların refahı ve rahatı için çalışmıştır. Dewey'e göre günümüzdeki toplumsal tablo bu görünümden çok uzaktadır ancak bu, radikal değişimin henüz tam manasıyla tamamlandığı anlamına gelmez. Ona göre, Toplumun büyük bir kısmı, hâlâ, bireyi özgür kılacak liberal vurgulu bir eğitimin, harici faydayı ön plana çıkaran endüstriyel ilişkilerle yakın bir ilgisi olmaması gerektiğini düşünmektedir. Bu kitle, pratik ve fayda odaklı mesleki eğitime bireyin zihinsel becerilerinin gelişimine ket vuracağı gerekçesiyle sıcak bakmamaktadır. (Dewey, 1916/2004, s. 282)

Dewey, sonuç olarak güncel eğitim sisteminin henüz belli bir doğrultuya sahip olamadığını ifade ederek, hiçbir yaşamsal faydası olmayan bir takım öğretim yöntem ve uygulamalarının, zihni geliştirdiği ve özgürleştirdiği varsayımıyla eğitim müfredatlarında yer almaya devam ettiğini söylemektedir. O, bu durumla, özellikle yükseköğretimde ve yükseköğretime hazırlık eğitiminde karşılaşıldığını, ancak ilköğretim kademesinde uygulanan yöntemlere de yaşamsal pratiklerden uzak bir havanın hâkim olduğunu söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 282)

Liberal eğitimi ne kadar savunursak savunalım, meslek eğitiminin gerekliliğini inkâr edemeyiz. Yaşam dediğimiz olgu, her an nefes alan, gelişen, değişen hem bireysel hem de kolektif anlamları olan, çok boyutlu, maddi bir olgudur. Yaşayan bireyler, ilk etapta biyolojik varlıklarını devam ettirebilmek için zorunlu ihtiyaçlarını gidermek zorundadırlar. Zorunlu ihtiyaçlar, beslenme, giyinme ve barınma olarak üç ana başlık altında toplanabilir. Bu ihtiyaçları karşılayacak ürünleri üretmeyi misyon edinmiş onlarca sektör çeşidini, bu sektörlere bağlı olan onlarca işletmeyi, fabrikayı, imalathaneyi ve bu merkezlerde üretimi yapılan binlerce ürün çeşidini göz önüne aldığımızda, bunlara başka ihtiyaç türlerini de ekleyerek aynı düşünce tarzını ilerlettiğimizde, ortaya çıkacak ürün ve dolayısıyla iş çeşitliliğini tasavvur edebilmek daha da zorlaşır. Bu işlerden bazıları teknikken, bazıları da hizmet niteliğindedir. Bu noktada, bunca maddi iş yükünün kimler tarafından üstlenileceği, büyük bir sorun olarak karşımıza çıkar. Antik yunanlar bu tarz maddi işlerden kölelik kurumunu icat ederek kurtulmuşlardı, ancak en ilkel anlamıyla böyle bir toplumsal kurum artık

olmadığından dolayı liberal eğitim yanlısı olanların o dönemde bir panik havası içinde olmalarını mazur görmek gerekir. Hatta bu güruhun 20.yüzyılda dahi kölelik kurumuna içten içe bir özlem kıpırtısı duymuş olabileceğini iddiaya kalkışmak, sanırız çok uçlarda bir düşünce olarak karşılanmaz.

Dewey'nin yaşadığı dönemden yaklaşık bir asır daha ilerideyiz. Ancak bizim toplumumuzda da meslek eğitiminin, hâlâ hakkettiği itibara ulaşamadığını söyleyebiliriz. Mesleki eğitim hâlâ liberal etkileri olan eğitimin gördüğü saygıyı yeterince görememektedir. Geçmişten beri Devletin yönetim kademelerinde çalışmaya imkân veren, memurluk, kâtiplik gibi meslekler, daima toplumun gözdesi olagelmiştir. Çünkü bu işlerde her şeyden önce maaş ve gelecek güvencesi vardır. Masa başında, temiz bir ortamda, temiz ve şık bir kıyafetle, az yorularak çalışmaya imkân vermesi de bu meslekleri, kas gücüne dayanan iş ve mesleklere göre, toplumun gözünde cazip hâle getirmiştir. (Tezcan, 1972, s.190)

Mesleki eğitim, hâlâ ortaokul başarısının kaderine bağlı olmakta ve bu kademe de başarısız olanların gittikleri bir okul türü olma talihsizliğinden kurtulamamaktadır. Hatta halk arasında kullanılan "Mesleğe yazdırmak", "Mesleğe vermek" söylemleriyle mesleki eğitim, başarısız olanların gittiği bir kurum olarak algılana gelmiştir.

Tezcan, ilgili makalesinde kişilerin ve ailelerinin meslek tercihlerini ele alan bir dizi araştırmanın bulgularından bahsetmiş olup, bu bulgulara göre, Doktorluk, Mühendislik, Eczacılık, Subaylık, Serbest meslek gibi meslekler en çok arzulanan meslekler arasında ilk sıralarda yer almış, Buna karşın çocuğunun mesleki ve teknik eleman olmasını isteyen aile ve kişi sayısı azınlıkta kalmıştır. (Tezcan, 1972, s.191)

Şu da unutulmamalıdır ki ortaokul başarısı çoğunlukla Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler derslerinde çoktan seçmeli test çözebilme başarısına indirgenmektedir. Bir de eğitim teknolojilerini aktif bir şekilde kullanarak hayatla iç içeliği sağladığını düşünen bir eğitimci kitlesi vardır. Ne yazık ki, dört duvar arasına getirilen hiçbir eğitim teknolojisi, öğrenciye daha iyi çoktan seçmeli test çözdürme hırsından vazgeçmediği müddetçe, dahası, bunun dışında başka bir olguya odaklanmadığı müddetçe, eğitimin hayatla bağını kurmak bir yana dursun, eğitimle hayat arasına ekstra bir set çekmekten başka bir işlev görmeyecektir. Sonuç olarak, yukarıda belirttiğimiz dört ders türünden başarısız sayılan öğrenciler diğer derslerdeki başarı durumları göz önüne alınmaksızın başarısız olarak kabul edilmektedirler. Ortaöğretim kademesinde Liberal bir müfredata sahip bir okulu kazanamayan öğrenciler, son çare

duygularıyla çoğu zaman gönülsüzce meslek eğitimi veren okullara yönlendirilmektedirler.

Meslek okullarına, ortaokulda yeterli başarıyı gösteremeyen öğrencilerin cezalarını çektikleri bir mekân gözüyle bakılmaktadır. Küçücük çocukların bile aileleri tarafından zaman zaman sanayiye gönderilmekle korkutuldukları hepimizin malumudur. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi maddi fayda sağlama odaklı iş alanları ve bu işlerde çalışacak kişiler olmadan toplumun idamesi mümkün değildir. Tıp ya da mühendislik kazanacak zekâya sahip olmadıkları için toplumda o işlerin onlara kaldığını düşünürsek büyük bir çelişki içine girmiş oluruz. Unutulmamalıdır ki Gardner'in çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanları yedi tanedir. Toplumun gözdesi olan bir ya da iki zekâ alanında yetkin olmadığı için, bu bireylere, başarısız olduğu için meslek okuluna gitmek zorunda kaldı demek. Günümüzün bilimsel verileri ışığında o eleştiriyi yapan kişiyi cahil durumuna düşürür. Çünkü az önce de ifade ettiğimiz gibi, günümüzde, yetenek ve zekâ alanları hakkında eskiye göre çok daha fazla şey bilinmekte, sözel ve sayısal zekâ alanlarının dışında daha başka birçok zekâ ve yetenek alanı tanımlanmaktadır.

Dewey'inde savunduğu gibi, birey, hangi yetenek alanında kuvvetliyse ve hangi işi yapmaktan mutluysa, o alana yönelmelidir. Bu mantıkla bakıldığında hiçbir zekâ alanının birbirine üstünlüğünün olmadığı, aksine bireylerin farklı zekâ türlerine sahip olmalarının, toplumsal iş bölümünün sağlanması noktasında ideal bir aranjman sağladığını görmemiz, çok daha kolay olur. İnsan ihtiyaçları çok çeşitli olduğu için ve her bir ihtiyacın karşılanması gerektiği için, bunların birbirine üstünlüğünü tartışmak yerine, asıl odaklanılması gereken şey, bireyin, mesleğini yaparken özgür bir iradeyle hareket edebilmesi ve mesleğinin tüm toplumsal ve kültürel bağlantılarını kavrama imkânı bulabilmesidir.

Dewey (1916/2004) *"Sosyal olarak fayda sağlamaya dönük olmayan eğitim "kültürel" ve hayal gücü ile düşünce gücünü özgürleştirmeyen eğitim ise "faydacı" eğitim olarak kavramlaştırılmaktadır. Sonuç olarak hem "kültürel" hem de "faydacı" eğitimi içine alan iki parçalı bir sistem yaratılmaktadır."* (s.283) diyerek bu durumdan duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Dewey'in ya o ya bu felsefesine dayanan tüm düaliteleri reddettiğini daha önce çok söylemiştik. Dewey eğitim sisteminin tutarlı bir bütünlük içinde olmasını arzu etmektedir.

Dewey, liberal eğitime özgü özellikler ile, Mesleki eğitime özgü özelliklerin birbiriyle çatıştığını ifade etmektedir. O, ilkokul yıllarının, ağırlıkla, okuma, yazma, telaffuz ve aritmetik çalışmalarına ayrılmasının nedeni olarak şunları söyler. Bu temel beceriler iş ve meslek yaşamı için gereklidir ve bu temel beceriler, en ileri kademeye kadar eğitim görmek isteyen öğrenciler için de bir hazır bulunuşluk sağlar. Yani yukarıda ifade edilen bu dört temel alanda bir yeterlilik elde edilmesi, hayatta farklı hedeflere sahip olan bireylere iki yönlü bir fayda sağlamaktadır. Bu beceriler, İlkokuldan sonra çalışmaya başlayacak olan bireyler için, temel bir mesleki beceri olarak işlev görürken, öğrenimlerine devam edecek bireyler içinse, temel bir basamak olarak işlev görürler. (Dewey, 1916/2004, s. 283)

Dewey, antik yunan'ın liberal eğitim anlayışında, kazanılan becerilerin estetik ve ahlaki vurgu taşıyan bilgilerle her daim uyum içinde olmasına dikkat edildiğini ifade etmiştir. O, bu anlayışta elde bulunan temanın vurgulandığını, eğitimin misyon olarak gelecekte pratik bir işlev görme kaygısı taşımadığını ifade etmiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 283) Bu eğitim tarzında "şimdi" anlayışı hâkimdir. Öğrenci, başkalarının deneyimlerinden öğrenir ve bilir. Ancak sadece bilir. Bundan başkasını, dahası bu bilgiyle ne yapacağını bilmez. Zaten böyle bir amacı da yoktur. Dewey, eğitimin, sadece, okuma, yazma gibi sembolik araçlara indirgenmesinin, zihni özgürleştirmeyi hedefleyen liberal eğitimin dışsal fayda sağlayamayacağına yönelik derin bir inancı yansıttığını ifade etmiştir. O, tersine dışsal faydanın ön plana çıkarılması hâlinde de eğitimin sadece içinde bulunulan koşullara odaklanacağını, kazandırılan becerilerin başka beceri alanlarına transfer edilmesinin mümkün olmayacağını ifade etmiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 283)

Dewey, pragmatizm anlayışını eğitime uygularken ne sadece zihni ve düşünceyi ne de sadece eylemi ön plana çıkarır. Onun anlayışında, düşünce ve eylem, birbirinden kopuk değildir. İkisi de birbirinin tamamlayıcısıdır. Pragmatizm, her ne kadar faydacılık olarak bilinse de ve sadece eylemi çağrıştırsa da Dewey'in anlayışında eylem kadar düşünme süreçleri de büyük önem taşır. Düşünmeye dayalı eylemi savunan Dewey felsefesinde, hiçbir eylem amaçsız değildir ve eylem, amaç ve düşünceden yalıtıldığı oranda mekanikleşir. Mekanikleşen bir eylem de sadece kendi bağlamında geçerli olur. Başka mecralara aktarılması mümkün olmaz.

Dewey, "kültür" ve "fayda" arasında sanıldığı kadar derin bir uçurumun olmadığından bahseder ve ilk bakışta kültürel görünen bir olgunun bile eylemsel bir yönünün

olabileceğini söyler. Ona göre, bunun zıttı da mümkündür. İlk bakışta eyleme, harekete, faydaya vurgu yapan bir olgu, aynı zamanda kültürel bir boyuta da sahip olabilir. Dewey'in anlayışında hiçbir olgu tek boyutlu değildir. Her daim madalyonun bir diğer yüzü mevcuttur. Bundan dolayı Dewey, eğitim anlayışında, birbirine ezeli rakipler olan "kültür" ve "fayda" kavramlarını uzlaştırıcı bir yaklaşım sergilemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 284)

Dewey, mesleki eğitimin, sağlıklı bir şekilde amacına ulaşabilmesi için kültürel değerlere de gerekli önemi vermesi gerektiğini ifade etmiştir. O, işin kültürel boyutunu göz ardı eden mesleki eğitimin, tamamen işe yaramaz hâle gelmeyeceğini, ancak bireylerin zihinlerini sınırlandıracağını söylemiştir. Ona göre bu tarz bir mesleki eğitimle yetişmiş olan bireyler, başkasının yönetim ve direktifleri altında çalışabilecek bir pozisyondan daha ileri gidemezler. (Dewey, 1916/2004, s. 284)

Dewey, sadece tek bir etkinlik bağlamında kazanılan becerilerin, benzer başka etkinliklere transfer edilmesindeki güçlüğe dikkat çekerek, eğer bireye kazandırılacak becerilerden birden çok etkinlik alanında yararlanılmak isteniyorsa, o vakit bu becerilerin bilgi ve düşünce yönünün de ihmal edilmeyecek şekilde bireye kazandırılması gerekir demiştir. Kazandığı beceriyi birçok yönden yorumlama ve özümseme imkânı bulan bir öğrenci, bu becerisini kontrol altında tutabilecek ve istediği yönde kullanabilecek bir seviyeye ulaşma imkânı elde etmiş olur. (Dewey, 1916/2004, s. 284) Dewey, Antik yunanda, yaşamdaki temel ihtiyaçları gidermeye yönelik işlerin kölelere uygun görülmesinin sebebinin, bu tarz etkinliklerin "eğitilmiş zekânın ifadesi" olarak görülmediğinden kaynaklandığını ifade etmiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 284)

Dewey (1916/2004) "Tarım, ticaret ve sanayi rutin uğraşlarla sınırlı olduğu sürece ve o uğraşlara katılan emekçilerin zihinleri yabancı hedeflerle yürütüldüğü sürece, özgürleştirici olamaz." (s.284) diyerek, emekçi – patron ilişkisine karşı eleştirel bir tavır sergilemiştir.

Dewey, kendi dönemini kastederek, sosyal ve entelektüel yapının değiştiğini ve bu değişimde en önemli payın, diğerlerinin arasından sivrilerek, onları da etkisi altına alan sanayi alanındaki değişim olduğunu ifade etmiştir. Dewey (1899/2022) bu değişimi, "Yeni bilimsel buluşlar sayesinde meydana gelen, doğal kaynaklardan elde edilen ve masrafsız yararlanılabilen büyük buluşların yapılmasıyla ortaya çıkan değişimdir." (s.24-25) şeklinde ifade etmiştir. O, bilimsel gelişmelerin endüstri ve

üretimi etkilediğini ve bu gelişmelerin geleneksel yapının hâkimiyetine son verdiğini ifade etmiştir. O, fizik, kimya, uygulamalı matematik gibi bilim dallarının bulgularını temele alan, yeni mesleklerin doğduğunu ve bu mesleklerin de endüstrideki en önemli meslekler hâline geldiğini söylemiştir. Ona göre, üretim ve tüketim faaliyetleri, yerel ölçeğin çok ötesine geçmiş ve küresel bir nitelik kazanmaya başlamıştır. (Dewey, 1916/2004, s. 284)

Bu noktada, Dewey'in, sanayi öncesi toplumsal ve ekonomik düzeni, doğal bir eğitim süreci sunması dolayısıyla çocuklar açısından kıymetli gördüğünü ve okullarda bu ve benzeri bir eğitimsel düzeneğin kurulmasını pedagojik açıdan elzem gördüğünü söyleyebiliriz. Aşağıda vereceğimiz ifadelerinden anlaşılacağı üzere, Onun, sanayi öncesi döneme, eğitimsel nimetleri açısından özlem duyduğu doğrudur. Ancak O değişen düzenin götürüleriyle değil de getirileriyle birlikte değerlendirilmesinin umut verici bir gelecek için daha doğru olduğunu düşünmektedir. Dewey, eğitimsel önemi açışından, sanayi öncesi dönem hakkında şu değerlendirmelerde bulunmuştur.

> Elbiselik kumaşlar en güzel evlerde dokunurdu; aile halkı koyun kırpmak, yapağı taramak, yün eğirmek ve tezgâhta işlemek konusunda eli yatkın insanlardı. Bir düğmeye basınca evi ışığa bürümek yerine, ışık elde etmek için hayvanı kesmekten başlayarak, yağı eritmek, fitil yapmak, mum dökmek gibi uzun uzadıya zahmetli işlere katlanmak zorunluluğu vardı. Un, kereste, gıda, yapı malzemesi, ev eşyası, hatta çivi, menteşe vb. gibi madeni eşya bile yakın çevreden, her zaman açık duran ve göz önünde işleyen, her zaman içine konu-komşunun toplandığı dükkânlardan sağlanırdı. Ham maddelerin çiftlikte üretiminden, kullanılabilecek eşya hâline gelmesine kadar bütün imal tarzı ve aşamaları göz önünde yapılırdı. İşlerde aile halkından yalnız şu bu değil, ailenin her bir ferdi ayrı ayrı pay sahibiydi. Çocuklar da güç kuvvet kazandıkça, yavaş yavaş çeşitli faaliyetlerin özünü anlar, işlere yatkın hâle gelirlerdi. Hatta işlere direkt katılmanın yanı sıra, bütün bu faaliyetler doğrudan doğruya kişisel merak ve ilginin doğmasına neden olurdu. (Dewey, 1899/2022, s.25-26)

Dewey, bu tarz bir hayatın, eğitimsel açıdan birçok kazanımı olduğundan bahsetmiştir. Bu tarz bir hayat yaşayan bireyler, doğal bir disipline tabi olarak yetiştikleri için sorumluluk bilinçleri gelişmiştir. Yaşadıkları ortam sağlıklı bir kişilik gelişimi için ideal şartlar sunmaktadır. Ev ekonomisi sistemlerinde her daim yapılacak bir iş vardır ve bireyler, diğer aile üyeleriyle birlikte dayanışma içinde çalışırlar.

Stearns'a göre (2021) "18. yüzyıl sonlarından önceki çoğu üretim işlemi, on ya da daha az kişinin uzmanlığı ve birlikte çalışmasıyla aileler tarafından, ev ortamına entegre işliklerde gerçekleştiriliyordu" (s.17). Dewey, bu sayede bireylerin "iş

yapabilme yeteneğini iş yaparken" kazanma fırsatı elde ettiklerini ve "iş yaparken değerlendirildiklerini" ifade etmiştir. (Dewey, 1899/2022, s.26) Kerschensteiner (1911/2023) bu dönem için "Bu dönemde ailelerin ev hayatı, çocuklar ve gençler için bir tür iş okulu olarak kabul edilmiştir, çünkü evde el işleri yapmak ve babaların zanaatlarını öğrenmek, ailelerin yaşadığı ev ve babalarının çalıştığı yer arasındaki bağları sıkı tutmuştur." ifadelerini kullanmıştır (s.29). Nitekim yukarıda verdiğimiz alıntıda da görüleceği üzere, Dewey bu duruma dikkat çekmiş ve bu durumun eğitimsel açıdan sunduğu imkânları ortaya koymaya çalışmıştır. Bu noktada sanayi öncesi dönemdeki ev, aile ve çalışma yaşamına daha yakından bakmanın konuyu daha anlaşılır kılacağını ümit ediyoruz.

Çalışma olgusu, sanayi devrimiyle birlikte, yepyeni bir boyut kazanmış, çalışma zamanlarından arta kalan ve "boş zaman" olarak adlandırılan, bir zaman dilimi ortaya çıkmıştır. Oysaki, sanayi devrimi öncesinde "çalışma zamanı" ve "çalışma dışı zaman" diye bir ayrım yapmak mümkün değildir. O dönemlerde, bireysel yaşamla, iş ve aile yaşamı iç içe geçmiş durumdadır. Ancak sanayi devrimiyle birlikte, çalışma yaşamı bir düzene bağlanmış, çalışma saatleri ve süreleri belirlenmiştir. İş zamanlarından arta kalan boş zamanları, dinlenme ve eğlenmeye ayırma kültürü oluşmaya başlamış ve bu da formel olarak "boş zaman" kavramını ortaya çıkarmıştır (Güldiken, 2019, s.16).

Frankfurt'taki "Philanthropinum" okulunda müdürlük yapmış olan Jakob Moltke, kendi zamanında, eğitim ile ilgili derin incelemeler yapmıştır. Moltke, "yurttaşlık eğitimi" ile ilgili yazdığı bir yazı da eğitim ile ilgili çarpıcı bir saptama da bulunmuştur. Düşüncesinde, Pestalozzi'den izler taşıyan Moltke, eğitim sisteminin, abartılı bir şekilde, göz önünde olmayan olguları eğitim ortamına getirdiğini, ancak, her gün yaşanan gerçekliği ise, okula taşımakta zorlandığını ifade etmiştir. Bu durum, eğitim ortamları ile gerçek hayat arasında göze çarpan mesafenin, gerçek sebebini oluşturmaktadır. Moltke'nin bu ifadeleri, Dewey'in *Okul ve Toplum* kitabının temel düşüncesini yansıtmaktadır. Dewey, eğitimde, çocuğun içinde yaşadığı yakın çevreden yararlanılmasını salık vermiş ve eğitimin, bizzat çocuk tarafından gerçekleştirilen somut ve pratik deneyimlerle başlaması gerektiğini söylemiştir. (Kerschensteiner, 1911/2023, s.29)

Dewey, Platonun, Aritmetik ve Geometri eğitimini, sınırlı kullanım alanlarından dolayı önemsiz olarak görmesini haklı bulduğunu ancak bu alanların sosyal hayattaki uygulanabilirliğinin artmasıyla birlikte entelektüel ve pratik değerlerinin birbirine

eşitlendiğini ifade etmiştir. Dewey, olguların pratik değeriyle, entelektüel değerinin birbirine eşitlenmesinin tam olarak idrak edilememesinin sebebini çalışma koşullarına bağlamıştır. (Dewey, 1916/2004, s. 284-285)

Dewey, üretimde makineleşmenin kişiler açısından bir takım boş zamanların doğmasına neden olduğunu, hatta kişilerin çalışma sırasında dahi bir takım boş zamanlara sahip olabildiklerini söylemiştir. Ona göre, çalışma ortamlarında, yerleşik kurum kültürünün idame ettirilmesine yönelik her türlü beceride, düşünme süreçlerine asgari düzeyde ihtiyaç duyulur. Ona göre aynı durum sadece kas gücüne dayalı olarak yapılan üretim etkinlikleri içinde geçerlidir. (Dewey, 1916/2004, s. 285) Bu tarz etkinliklerde, etkinliği asıl komuta eden zihin değilmiş gibi düşünme süreçleri ekarte edilir ve etkinlik sanki saf kas gücünün bir başarıymış gibi gösterilir. Aslında düşünceler, eylemler ve salt fiziksel beceriler, birbirinin tamamlayıcısıdır. Birinin diğerine üstünlüğü söz konusu değildir. İkisi de birbiriyle denge hâlindedir. Onun bu konuda dile getirdiği şu ifadeler önemlidir.

> Fikirler, bedenleri olan insanlara aittir ve bedenin fikirleri barındıran kısmı ile edimleri gerçekleştiren kısmının yapıları ve süreçleri arasında hiçbir ayrım yoktur. Beyin ve kaslar birlikte çalışır ve insanların beyinleri, toplumsal bilimler açısından kas sistemleri ve duyu organlarından çok daha önemli verilerdir. (Dewey, 1927/2024, s.14)

Dewey, aslında makineleşmenin de etkisiyle, toplumun bir kesiminin endüstri patronları tarafından, kendi hedeflerine ulaşma yolunda kullanıldığını, hatta onlara bir çeşit köleleştirme politikası uygulandığını düşünmektedir. Onun bu konudaki görüşlerine dikkatle bakarsak, aslında onun, bu kişilerin gerçek bir eğitimden mahrum bırakılmasından rahatsızlık duyduğunu fark ederiz. Dewey'nin sanayi öncesi toplumsal hayattan neden özlemle bahsettiği de bu noktada açıklık kazanır. Çünkü sanayi öncesi dönem ev ekonomisi sistemlerinde, birey hem üretimin merkezinde yer alan hem de üretimi bizzat gerçekleştiren kişidir. Hem düşünme süreçleri aktiftir hem de düşünmenin bir sonucu olarak hayata geçirdiği etkinlikler mevcuttur. Bireyin düşünme süreçleri ve eylemleri birbirini tamamlar niteliktedir. Ancak, üretimde makineleşmeyle birlikte düşünme yetkisi endüstri patronlarına, onların düşündüklerini uygulama görevi de çalışanlara geçmiştir. Düşünebilme özgürlüğüne sahip olanlarla, onların hedeflerine giden yolda araç görevi gören çalışanlar arasına giren devasa uçurum, Dewey'i asıl rahatsız eden konuların başında gelmektedir. Patron ve işçinin birbirine karşı kutuplaşması, aslında düşünce ve eylemin kutuplaşmasıdır. Pragmatik

felsefenin kesinlikle kabul etmeyeceği bu durum, Dewey'nin de dikkatinden kaçmamış, Onun, kökte kapitalizm olmakla birlikte sanayileşmeye karşı yoğun eleştirilerde bulunmasına yol açmıştır. O, sanayileşme olgusunu mutlak olarak reddetmemekle ve olumlu yönlerini yadsımamakla birlikte, daha çok, rahatsız olduğu olumsuz etkilerini ön plana çıkarmaktadır. Bunun sebebi sanayinin eğitim üzerindeki olumsuz etkisine dikkat çekmek istemesinden dolayıdır. Dewey, olguları eğitime etkileri bakımından pragmatik bir tavırla değerlendirdiği için, onun açısından sanayinin ve endüstrinin mutlak değerinden söz edilemez. Bu olgular eğitim ile ilişkisi bakımından ele alınıp, eğitime etkileri bakımından değerlendirildiğinde, ancak o zaman eğitimin kazanması gereken doğrultu belirlenebilir.

Dewey, el emeğine ve fiziksel güce dayalı işlerde çalışanlara verilen mesleki eğitimi, süre olarak yetersiz bulmaktadır. Süre olarak birkaç yılla sınırlı kalan bu eğitimde, tamamen iş ve beceri odaklı bir program uygulandığından, öğrenciler, bilim, edebiyat ve tarih eğitiminden mahrum kalmaktadırlar. O, bu durumu büyük bir eksiklik olarak görmektedir. O, böylesine kısıtlı ve dar bir çerçevede eğitim gören bireylerin zihinlerinin, özgürleşme ve düşünme süreçlerinden mahrum kalacağını belirtmiştir. O, bu tarz kısıtlı bir eğitimle, sadece fiziksel emek ortaya koyabilecek şekilde yetiştirilen bireylerin çoğunun, yaptıkları işin sosyal boyutlarını tam olarak kavrama imkânı bulamayacaklarını ifade etmiştir. Ona göre, yaptıkları işi tam olarak içselleştirememiş olan bu bireylerin, işlerine yönelik gönülden bir bağlılık duydukları da söylenemez. İşlerin planlama boyutu çalışanların zihnine değil de işverenlerin zihnine bağlıdır. Bundan dolayı, çalışanların asli görevi işverenlerin amaç ve düşüncelerine göre gerekli fiziki üretimi gerçekleştirmektir. Yapılacak işte, kimse işçinin fikrini sormadığından ve onu sadece uygulayıcı olarak gördüğünden dolayı ortaya fiziksel olarak bir iş çıksa da bunun her yönüyle çalışanın gerçek başarısı olduğunu söylemek mümkün değildir. (Dewey, 1916/2004, s. 285)

Dewey'nin çağdaşı olan eğitim reformcuları, para kazanmak için çalışmak zorunda olan bireyler için geleneksel eğitimin fazlaca teorik kaldığını kabul etmişlerdir. Bu bireylerin mesleki öğrenmelere ihtiyacı vardır. Ancak mesleki eğitimde de benzer bir durum söz konusudur. Geleneksel eğitimde öğrenci nasıl ki başka akıllardan çıkan fikir ve düşüncelere, çok fazla maruz bırakılarak, ona kendi fikir ve kanaatlerine sahip olma fırsatı tanınmıyorsa mesleki eğitimde de benzer bir durum söz konusudur. (Shook, 2019, s. 112)

Bu eğitim tarzında öğrencinin, daha önce başkaları tarafından geliştirilmiş becerileri aynen tekrar ederek öğrenmesi beklenir. Her iki eğitim tarzı da öncekini aynı şekliyle bireye aktarmaya çalıştığı için orijinal öğrenme çıktıları sağlamaktan uzaktır. Hâlbuki bu tarz bir yaklaşım, bireyin problem çözme yeteneğini köreltir ve üretebilme becerisine ket vurur. Bireyin, demokrasiye gerçek bir katılım gösterebilmesi için, yeterli problem çözme becerisine sahip olması gerekir. Çünkü modern demokrasiye göre, bireyin sosyal ilişkileri ve hayattaki konumu sabit değildir. Demokrasinin, bireyin hayattaki konumunu garanti altına almak gibi bir işlevi söz konusu değildir. (Shook, 2019, s. 112**)**

İnisiyatif kullanabilmeden, karar ve düşünce süreçlerinden mahrum bırakılan bir çalışanın, dahası bu yönde kısıtlı bir mesleki eğitime tabi tutulan bir bireyin, para kazanma baskısı altında, sadece fiziki gücünü kullanarak çalışmaktan başka çaresi kalmayacaktır. Dewey, bu tarz bir eğitimin, kısıtlayıcı olduğu için insan doğasına da aykırı olduğunu söylemiştir. Ona göre bir etkinliğin bireyi kısıtlamaması, aksine onu özgürleştirmesi isteniyorsa birey bu etkinliğe gönüllü olarak katılmalı ve işin komutası kendisinde olmalıdır. (Dewey, 1916/2004, s. 285)

Bu noktaya kadar Dewey'in gözünden Liberal eğitim ve Mesleki eğitimin kadim ayrılığının sebeplerini, felsefi ve tarihsel kökleriyle birlikte ele almaya çalıştık. Dewey, bu ayrımın köklerinin, Antik Yunan düşüncesinde bulunduğunu ifade etmiş ve bu ayrımın nedenlerini Aristoteles'in görüşlerine atıf yaparak açıklamıştır. Liberal eğitim ve mesleki eğitim ayrımının temeli, basit bir sosyal bölünmeye dayanmaktadır. Antik Yunan dünyasında, toplum kabaca, köleler ve Asiller olmak üzere iki sınıfa ayrılır ve bu ayrılık köleler açısından büyük bir eşitsizliğe ve adaletsizliğe yol açar. Bu iki toplumsal sınıf arasında, toplumun her alanında olduğu gibi eğitim alanında da fırsat ve imkân eşitliği söz konusu değildir. Bireyin nasıl bir eğitim alacağı, tamamen içine doğduğu sosyal sınıfa bağlıdır. Bireyin alacağı eğitim türünün belirlenmesinde tek ölçüt, ait olduğu sosyal sınıftır. Bundan başka, yetenek, zekâ, başarı gibi hiçbir pedagojik ölçüt kullanılmaz. O, bundan dolayı, kölelerin enerjisinin boşa harcandığını ve bununda toplumsal savurganlığa yol açtığını söylemiştir. Mutlak bir sınıf ayrılığına dayalı bir yaşam süren antik Yunan dünyasında, kölelerin hayattaki varoluş amacı, her daim asiller tarafından belirlenmiştir. Asillere göre asıl olan kendi mutluluklarıdır. Asiller, fiziksel emeğe dayalı olarak yapılan işleri mutlu ve özgür bir hayat sürme yolunda engel olarak gördükleri için kölelik kurumunu icat ederek, bu yükten

kurtulmaya çalışmışlardır. Zamanının çoğunu fiziksel emek ortaya koyarak geçiren köleler için, sosyal hizmet odaklı mesleki eğitim uygun görülürken, asil sınıf içinse tamamen boş zamandan ibaret olan yaşamlarını dolduracak, onları ruhen ve zihnen özgürleştirecek olan ve hiçbir dışsal fayda amaçlamayan liberal eğitim uygun görülmüştür. Bu ayrım antik Yunan'daki kadar keskin olmasa da Dewey'nin yaşadığı dönemde de varlığını sürdürmüştür. Hatta içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda da varlığını sürdürmektedir.

Dewey (1916/2004) "Her şeye rağmen çalışma dünyasının uçsuz bucaksız motifleri göz önünde bulundurulursa; eğitimin, liberal eğitimi, sosyal hizmeti hedefleyen eğitimle bağdaştırma ve herkese etkin ve mutlu bir biçimde üretken uğraşlara katılabilme yeteneğini kazandırma şansı hâlen mevcuttur." diyerek toplumun bu mutlak ayrımı ortadan kaldırabilecek güçte olduğuna yönelik inancını ortaya koymuştur. (s.285)

Şu noktada bir hususa değinmekte yarar görüyoruz. Dewey meslek eğitimini, eğitimin hayata açılan kapısı olarak kendi eğitim anlayışının merkezine yerleştirmiş ve eylemden yola çıkarak bireyi sosyal, zihinsel, entelektüel vb. açılardan bütünsel olarak yetiştirmeyi amaçlamıştır. Dewey'nin mesleki eğitimde reddettiği şey düşünceden ve sosyal yaşamdan kopuk bir eğitim verilmesidir.

Yukarıda Dewey'den verdiğimiz alıntıda da görüleceği üzere, O, sadece fizikselliği ön plana çıkaran mesleki eğitimin, sadece düşünme süreçlerini ve zihni eğitmeyi hedef alan liberal eğitimle bağdaştırılabileceğini düşünmektedir. Yani, mesleki eğitimin eksik yönü olan düşünme ve sosyal ilişki boyutları eğitime dâhil edildiğinde, ortada sorun kalmayacaktır. Dewey, böyle bir eğitimin ekonominin topluma olan olumsuz etkilerine son vereceğini ve bireylerin başkalarının hedeflerini değil de kendi planladıkları hedefleri gerçekleştirme yolunda gönüllü olarak etkinlikte bulunabileceklerini ifade etmiştir. O, ekonomi yönetiminin, işi asıl yapanların değil de sermaye sahiplerinin elinde olduğunu, demokratik bir sosyal düzenin sağlanabilmesi için, etkinlikleri asıl sürdürenlerin, yönetime doğrudan katılımlarının şart olduğunu söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 285-286)

Dewey (1916/2004) "Demokratik bir toplumda eğitimin görevi, düalizme son vermektir. Düşünce, herkesin özgür etkinliğinin kılavuzu olmalıdır ve boş zamanlar da üstlenilen sosyal sorumluluğun bir ödülü hâline getirilmelidir." Diyerek bu konudaki görüş ve düşüncelerini özlü bir şekilde ifade etmiştir. (s.286)

Sonuç olarak Dewey, mesleki eğitim ve liberal eğitim ayrımının, zihinsel ve fiziksel etkinlikler ayrımına dayandığını, eğitiminin görevinin ise bu ayrımı daha da güçlendirmek değil aksine toplumun tüm üyelerinin yaradılışlarını birleştirmek olduğunu, böylece bütünsel olarak toplumsal birleşmenin sağlanmasının da mümkün olabileceğini söylemiştir (Dewey, 1916/2004, s. 286).

3.2. Dewey'e Göre Meslek Olgusunun Anlamı ve Toplumsal İşlevleri

Dewey, Antik yunandaki anlayıştan farklı olarak, mesleki nitelik taşıyan bir eğitimin, sadece parasal getiri elde etme ve fayda sağlama odaklı olarak algılanma talihsizliğinden kurtulması için "meslek" olgusunun etraflıca tanımlanması gerektiğini söylemiştir. Ona göre meslek; "Yaşam etkinliklerinin, sonuçları itibariyle bireye fark edilebilir bir anlam sunacak şekilde yönlendirilmesi ve aynı zamanda bireyin çevresindekilerin de bundan faydalanması anlamına gelir." (Dewey, 1916/2004, s. 331)

Tanımı irdeleyecek olursak Dewey'in, meslek kavramını, bir yaşam etkinliği olarak tanımladığını görürüz. Daha önce de bahsettiğimiz gibi, Antik Yunan'da, meslekle özdeşleştirilen tüm faaliyetlerden köleler sorumludur. Kölelerin, kendilerinin tasarrufunda olan bir yaşamları yoktur. Yaşamları, özgür sınıf diye adlandırılan bir sosyal sınıf tarafından ele geçirilmiştir. Kölelerin kendiliğinden gelen içsel bir motivasyonla başkalarına faydalı olma gibi bir amaçları olduğundan söz edilemez. Kölelerin, başkaları tarafından çalınmış olan doğumla ölüm arasındaki yaşam süreleri, kendileri dışındakilere fayda sağlayacak üretim ve hizmetlerle doldurulmuştur.

Kölelerin bütün zamanı, başkalarına ait olduğundan, meslek adına yaptıkları tüm işler, başkalarını memnun etmeye yöneliktir. Yapılan iş ne olursa olsun, bir zorunluluktan dolayı yapıldığı sürece, meslek adına yapılan faaliyetlerin "Yaşam etkinliği" olarak adlandırılması mümkün değildir. O, Meslek olgusunu bir yaşam etkinliği olarak algılamış ve onu, kölelere özgü faaliyet düzeyinden, özgür bir bireye ait olan yaşamsal etkinlik düzeyine taşımıştır.

Meslek olgusunun özünde, her ne kadar, sosyal hizmet hedefi, başkalarına faydalı olma ereği yatsa da, bu amaç, kölelikte olduğu gibi kendi mutsuzluğu pahasına, başkalarını mutlu etmeye çalışmak zorunda olmak şeklinde algılanmamalıdır. Meslek, her şeyden önce bireye özgü bir yaşam biçimi olmalıdır. Birey, başkalarına yararlı

olacak faaliyetlerde bulunurken, sağladığı yararın anlamına ulaşmalı ve bu etkinliği gerçekleştirmekten mutluluk duymalıdır.

Dewey'in meslek tanımından, mesleğin, sadece başkalarını mutlu etmek adına yapılan bir etkinlik olmadığını, bireyin, mesleki faaliyette bulunurken, kendi iradesi çerçevesinde faaliyet göstermesi gerektiğini, Mesleki faaliyetin, insan olmanın doğal bir sonucu olarak gerçekleştirilen bir eylem olduğunu, bunun yanında, mesleğin, sosyal hizmete dönük bir yönünün de olduğunu, anlamamız gerekir. Çünkü meslek olgusunun temelinde sosyal hizmet ereği yatmaktadır.

Nitekim Mays tarafından dile getirilen ifadelerde de mesleğin sosyal bir kurum olduğu, diğer sosyal kurumların başarısının doğrudan mesleklere bağlı olduğu, devlet kurumu başta olmak üzere, aile, okul vb. sosyal kurumların finansmanının vatandaşların mesleklerine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Mays ayrıca, bir milletin yahut bir toplulukta yaşayanların, toplumsal ihtiyaçların karşılanması bakımından hayati önem taşıyan ana mesleklere dağılımının, orantılı olması gerektiğini, bunun aksinin topluma zarar vereceğini söylemiştir. O, toplumsal gelişimin, mesleklerin gelişimine bağlı olduğunu ve mesleklerde bir ilerleme olmadığı müddetçe, insan hayatında da bir gelişme olmayacağını söylemiştir. (Mays, 1948/1973, s. 1)

Benzer bir şekilde İlhan'da, meslek olgusuna toplumsal bir bakışla bakmıştır. İlhan'a göre meslek, toplumsal yapının kurucu öğesini oluşturmaktadır ve toplumsal işleyişte kritik bir konuma sahiptir. Mesleğin, toplumsal yapılaşmada, örgütlenmede ve toplumsal iş bölümünün sağlanmasında kurucu etki oluşturması, toplumsal uzlaşma ve istikrara önemli katkılar sağlaması onu toplumsal açıdan önemli bir yere taşımaktadır. (İlhan, 2008, s. 314)

Başka bir tanımda meslek olgusu, Bireyin kendi yaşamını sürdürmek ve topluma faydalı olmak amacıyla mal ve hizmet üretimlerinde bulunduğu, prensip ve normları toplumsal akılla tespit edilmiş ve sahip olabilmek için belli bir eğitimden geçilmesi gereken, bilgi ve beceri temelli faaliyetler bütünüdür. Şeklinde ifade edilmiştir. (Yeşilyaprak, 2020, s.5)

Çeşitli yazarlar tarafından yapılan "meslek" tanımlarında, bu olgunun, sosyal bir oluşum olarak algılandığı göze çarpmaktadır. Yaşamda, meslek olgusuna hangi açıdan baktığımıza göre bu tanımlamalar da farklılık gösterir. Meslek olgusu çok boyutlu bir kavramdır. Bu olguyu, çok kapılı bir oda olarak metaforize edebiliriz. Bu kapılar

birçok bilimsel disipline ve toplumsal kuruma açılır. Bu olgu, iktisattan sosyolojiye, psikolojiden hukuka, siyasete, eğitime ve yönetim bilimine varan birçok disiplinin ilgi alanına girer, hem de hayatın her alanında varlığını hissettirir.

> Meslek, teknik muhtevasına, icra üslubuna ve ekonomik boyutuna ek olarak, etrafında ürettiği düşünceler, inançlar, tutumlar, değerler, normlar ve etik ilkeler bütünüyle toplumsal bağlamda kendini somutlar. Meslek çevresinde oluşan ortak anlamlar, kurumsallaşmış karşılıklı beklentiler, paylaşılan anlatılar; meslektaşlar topluluğu, müşteriler, başka meslek mensupları gibi çeşitli kesimler arasında görece kalıcı ilişkilerin oluşmasında ve güçlü bağların kurulmasında etkin rol oynar. Denilebilir ki, meslek genel olarak toplumsal gerçekliğin önemli bir bölümüne tekabül eder ve genellikle yanıltıcı biçimde özdeşleştirile geldiği salt geçim amaçlı ekonomik aktiviteler toplamının çok ötesinde konumlanır. (İlhan, 2008, s. 315)

Meslek olgusunun temelinde, başkalarına faydalı olacak birtakım etkinlikler de bulunma amacı olduğunu görürüz. Ama bu fayda, köleci anlayışta olduğu gibi tek yönlü değildir. Birey, uzmanı olduğu bir alanda kendi irade sınırları çerçevesinde hizmet sunarken, toplumdan ve çalıştığı kurumdan da birtakım beklentileri vardır. Maddi fayda sağlama, itibar görme, statü elde etme, mesleki statünün bahşettiği bir saygınlık düzeyine erişme, tanınırlık vb. bunlardan bazılarıdır. Birçok bireysel ve sosyal getiriden söz edebiliriz. Dewey, mesleği bu şekilde ele alarak, onu, saygın bir faaliyet düzeyine yükseltmiştir. O, çalışma eylemini yücelterek, fiili olarak bir işte çalışmanın karşıtının, zihinsel ve kültürel etkinlikler olmadığını söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 331)

Dewey (1916/2004) "Kariyerin karşıtı boş zaman ya da kültür değildir; kariyerin karşıtı kişisel bazda amaçsızlık, kaprislilik ve birikimsel başarı eksikliği, sosyal bazda ise aylaklık ve başkalarının sırtında parazit gibi yaşamaktır." (s.331) diyerek bu konudaki tavrını net bir şekilde belirtmiştir. O, toplumdaki bireylerin, çalışmakta zorunda olanlar ve olmayanlar şeklinde ayrıştırılmasına karşıdır. Ona göre, herhangi bir toplumsal hizmette bulunmayan bir birey, saygın değildir. Aksine, başkalarının zararına yarar sağlayan bir parazit gibidir.

Toplumsal algıda, bir meslek sahibi olmak ve çalışmak, herkes için arzu edilen bir durumdur. Eğitim görmüş bir kişinin en önemli özelliği hüner sahibi olmasıdır. Hüner, sadece bilen kişiyi değil hem bilen hem de eyleme geçen kişiyi ifade eden bir kavramdır. Toplum, çalışanları takdir eder, Meslek sahibi olmayan, bir iş yapma konusunda istikrar gösteremeyen kişileri ise aylaklıkla suçlar. Çünkü, toplumsal üretime hiçbir katkı sağlamayıp, sadece başkalarının ürettiklerinden istifade etmek,

toplum nezdinde hoş karşılanan bir durum değildir. Toplumun çalışmaya ve bir beceri sahibi olmaya olan pozitif bakışı, atasözlerine de yansımıştır. Nitekim, "Sanat altın bileziktir.", "Hüner, sahibini aziz eder" "Varsa hünerin her yerde vardır yerin" "İşleyen demir ışıldar", "Akan su yosun tutmaz" gibi deyişler bunlardan sadece birkaçıdır. (Taşdelen, 2000, s.131)

Çalışmanın ve bir meslek sahibi olmanın önemi, ütopyalara da yansımıştır. Nitekim, Thomas More tarafından 1516 yılında kaleme alınan ütopyada, eşitlikçi bir eğitim anlayışı benimsenmiş ve herkesin bir meslek ve zanaat sahibi olması istenmiştir. Kişilerin, ailelerinin mesleğini devam ettirmeleri olumlu görülmüştür. (Gündüz, 2018, s.13)

Bir başka ütopya olan, Güneş ülkesi ütopyasındaki konuşanlardan biri olan Kaptan'ın bu konudaki şu ifadeleri de büyük önem taşımaktadır.

> Daha önce savaş, tarım, hayvancılık gibi işler bütün yurttaşların ortak ve zorunlu uğraşıdır demiştim. Bu üç çeşit uğraş herkesçe pek büyük bir şeref sayılmaktadır. Onun için kim, ne kadar çok zanaat ve meslekte ustalık kazanırsa o kadar değerli sayılır ve bir zanaatta en usta olan kimse o zanaatın öğretmeni seçilir. Madencilik ve yapı işleri gibi en çetin uğraşlar öylesine üstün sayılmaktadır ki kimse yorucudur diye kendini bu işe vermekten kaçınmaz. Çünkü bu uğraşlara ayrılanların zaten eğilim ve yetileri daha önceden göz önünde tutulmuştur. Akıllıca ve ustaca bir iş bölümü, kişilerin yıpranmasını, güçten kuvvetten düşmesini önlediği gibi onları daha da güçlendirir. (Campanella, 2025, s.40-41)

Çalışmanın, toplumsal ahlak açısından da işlevleri vardır. Çünkü bir işe sahip olan kişi, zamanının büyük bir kısmını işte geçirir ve böylece istenmeyen davranışlarda bulunma olasılığı azalır. Aktif çalışma çağındaki bir kişinin, tüm vaktini boş geçirmesi, hiçbir faydalı etkinlikte bulunmaması toplum tarafından hoş karşılanmaz. Bu, toplumsal dirlik açısından da sakıncalı bir durumdur. Çünkü Aylak bireylerin hem bireylerin hem de diğer toplum üyelerine zarar verici davranışlarda bulunma olasılıkları daha fazladır.

Bazı dezavantajlı bireylerin, topluma kazandırma çalışmaları kapsamında, mesleki bir faaliyet alanına yönlendirilmelerinin ve sosyal olarak desteklenmelerinin etkili olduğu görülmüştür. Çocuk esirgeme kurumunda yetişen bireyler için kamu sektöründe istihdam kolaylıkları sağlanması, cezaevinde bulunanlara çeşitli meslek kursları verilmesi, girişimcilerin hem devlet teşvikiyle hem de özel teşviklerle desteklenmesi, halk eğitim merkezlerinde çeşitli meslek kurslarının açılması, öğrenci destek bursları verilmesi bunlardan bazılarıdır. Yapılan bir araştırmada, Hollanda'nın suç önleme

konusunda çalışma yapan ülkeler arasında bulunduğundan bahsedilmiş ve bu ülkenin suç önleyici çalışmalar kapsamında mesleki eğitimler verdiği, gençlerin istihdamını sağladığı, okul bursları verdiği, kamu ve özel sektör arasında iş birliği sağladığı görülmüştür. (Küçükay, 2018, s.359)

Ülkemizde yapılan "yaşam koçlarıyla umut yıldızı projesi" kapsamında mesleki eğitim, suç önleme konusunda bir araç olarak görülmüş ve risk grubunda bulunan çocuklar mesleki eğitime yönlendirilerek suça karışma olasılıkları azaltılmaya çalışılmıştır. Bu projenin amacı şöyle ifade edilmiştir.

> İlgili kamu kurum ve özel kuruluşların desteği ile risk altında suça sürüklenmiş, sokağı yurt edinmiş, uyuşturucu bağımlısı olmuş ve benzeri olumsuz şartlarla karşı karşıya olan çocukların suçlardan ve zararlı alışkanlıklardan korunmasına yönelik, bilinçlendirme ve bilgilendirme çalışmalarını da içerecek şekilde mesleki eğitim verilerek istihdam edilmelerinin sağlanması ve böylece topluma sağlıklı bireyler olarak kazandırılmaları olarak belirlenmiştir. (Gönültaş ve Sağlam, 2011, s. 2)

Bu projede, asıl önemli çıktının, kurs gören çocukların eğitim aldıkları meslek alanıyla ilgili bir işe yerleştirilmeleri olduğu ifade edilmiştir. Buna göre, bu kurslara katılan 105 çocuktan 65 tanesi, kendi alanıyla ilgili bir işte istihdam edilmiştir. İstihdam edilebilirlik açısından bu eğitimlerin başarı oranının %55 olduğu bildirilmiştir. (Gönültaş ve Sağlam, 2011, s. 7)

Bu çalışma göstermektedir ki, mesleki eğitim, bireyin tekrar topluma kazandırılması için, hayati bir önem taşımaktadır. Bu sayede bireye, yaşamda ne yapması gerektiği konusunda bir yol çizilmekte ve böylece topluma zarar verici davranışlardan uzak durması sağlanmaktadır. Dewey'de, çalışmanın gerekliliğine önemle vurgu yapmış ve çalışmanın alternatifinin boş zaman, aylaklık ya da bir tercih olmadığının altını çizmiştir.

3.3. Dewey'e Göre Uğraşı Kavramının Anlamı, Boyutları ve İlerlemeci Felsefeye Uygun Okul Ortamlarında Aktif Uğraşların Eğitsel Kullanımı

Dewey, uğraşıyı birey açısından "süreklilik" ifade eden somut bir kavram olarak tanımlamıştır. O, sanat, bilimsel faaliyetler, yönetim faaliyetleri, iş ve meslekleri içine alan geniş bir uğraşı kavramından bahseder. Uğraşıyı geniş bir spektrumda ele alan Dewey, gelir elde etmek amacıyla yapılan iş ve meslek faaliyetleri de dâhil olmak

üzere, daha birçok faaliyeti uğraşı kavramı içerisinde değerlendirmiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 332)

Dewey'in Şikago üniversitesi bünyesinde 1896'da kurup, 1904 yılına kadar yönetmiş olduğu laboratuvar okulda, 4-14 yaş arası çocuklara, grup olarak çalışma imkânı tanınmış ve eğitimde aktif öğretim metotları uygulanmıştır. Bu kapsamda, oyun, araştırma ve doğa çalışmalarının yer aldığı bir eğitim programı kullanılmıştır. Okulun küçük bir toplum modeli hâline getirildiği, İlgi, merak ve yetenek temelinde bir eğitim kurgusunun yapıldığı bu okula Laboratuvar okul denmesinin sebebi, bu okulun Dewey'in, eğitim görüşlerini uygulama ve test etme imkânı bulduğu bir yer olmasıdır. (Gutek, 2021, s.95) Gutek, Dewey'in, okulu toplumun küçük bir modeli olarak gördüğünü, Bireyin bu sayede gelecekteki yaşamına daha kolay hazırlanabileceğine ve kendini ifade etme yeteneğini geliştirerek, güçlerini rahatlıkla kontrol altına alabileceğine inandığını ifade etmiştir. (Gutek, 2021, s.96)

Toplumsal yaşayışta olduğu gibi okulda da herkesin yeteneğine uygun yaptığı bir iş vardır. Dewey'in eğitim anlayışında, pasiflik, uyuşukluk ve aylaklık bireye düşman kavramlardır. Ona göre, bireyler, hiçbir faaliyette bulunmadan, sadece başkalarının ürettiklerini tüketip, entelektüellik adı altında gerçeklikten izole edilmiş bir eğitim anlayışına teslim edilemez. Böyle bir eğitim anlayışı bireyi başkalarına bağımlı kılar. Bireyin kendi deneyimleri üzerinden yaşamını kurmasını engeller. O, geleneksel eğitim anlayışının karşısında konumlandırdığı yeni eğitim anlayışına uygun bir eğitim sunan ilerlemeci okullardaki bazı ortak prensipleri, şu şekilde ifade etmiştir. Bu prensipler aşağıdaki tabloda, geleneksel eğitim anlayışıyla karşılaştırmalı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 1. Dewey'in Geleneksel Eğitim ve İlerlemeci Eğitim Karşılaştırması

Geleneksel Eğitim	**İlerlemeci Eğitim**
Yukarıdan zorlama	Bireyselliğin ifadesi ve geliştirilmesi
Dışarıdan disiplin	Hareket serbestliği
Metinlerden ve öğretmenlerden öğrenme	Deneyimler yoluyla öğrenme
Alıştırma yaparak tecrit edilmiş becerilerin ve tekniklerin	Bu beceri ve tekniklerin doğrudan başvuru kaynağı olacak amaçlara ulaşılmasında

öğrenilmesi	bir araç olarak öğrenilmesi
Uzak bir geleceğe hazırlık	Güncel hayatın sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde faydalanma
Durağan amaç ve gereçler	Değişen dünya ile tanışık olma

Kaynak: Dewey, 1938/2023, s.22

Dewey, geleneksel eğitim sistemlerindeki gibi bir olgunun öğrenciye, anlatım yöntemiyle sunulmasına karşıdır. O, uygun bir öğrenme ortamı hazırlandığı takdirde öğrencinin ilgili olguyu öğretmen anlatımıyla değil de kendi deneyimlerine dayanarak öğrenebileceğine inanmıştır. (Dewey, 1916/2004, s. 228) Dewey'nin geleneksel eğitim ve ilerlemeci eğitim hakkında dile getirmiş olduğu şu ifadeler konumuz açısından önemlidir.

> Eğitim bize dokunaklı bir örnek sunar. Geleneksel olarak yürütüldüğü şekliyle, yaşayan şimdinin uzak ve tehlikeli bir geleceğe tabi kılınmasını çarpıcı bir şekilde sergiler. Hazırlamak, hazırlanmak, onun esasıdır. Gerçek sonuç ise yeterli hazırlığın ve akıllı bir adaptasyonun olmamasıdır. Geleceğin yüceltilmesi iddiası, pratikte geleneğin körü körüne takip edilmesine, günden güne ilerleyen bir kurala ya da endüstriyel eğitim adı verilen bazı projelerde olduğu gibi, toplumun bir sınıfının kendi geleceğini başka bir sınıfın zararına güvence altına almak için kararlı bir çabaya dönüşür. Eğitim, mevcut kaynakların en iyi şekilde kullanıldığı, şu anda acil olan kapasitelerin özgürleştirildiği ve yönlendirildiği bir süreç olarak yürütülürse, gençlerin yaşamlarının anlam bakımından şu anda olduğundan çok daha zengin olacağını söylemeye gerek yoktur. (Dewey, 1921/2024, s. 242)

Pestalozzi'nin eğitim anlayışı konusunda, Kerschensteiner tarafından dile getirilmiş olan şu ifadeler, Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışıyla paralellik göstermesi bakımından önemlidir.

> Pestalozzi, okulun, meslek hayatını kitap hayatına tercih etmesinden memnuniyet duyardı. Ona göre, bir köylü çocuğu her gün babasıyla tarlaya gidip onun yaptığı işlere katılır, evde ve bahçede arkadaşlarıyla birlikte işleri yapar ve oyunlar oynarsa, o çocuk bu aktivitelerle ihtiyacı olan eğitimi alır. Bu eğitim, onu en iyi yetişmiş, anlayışlı, kullanışlı ve çalışkan bir köylü çocuğu yapar. (Kerschensteiner, 1911/2023, s.27)

Dewey felsefesinde de hiçbir olgu gerçek yaşamdan kopuk değildir. Olgular, geleneksel eğitimde birbirinden o kadar bağımsız bir şekilde ele alınırlar ki, öğrencinin tüm olguları bir arada görmesi ve gerçek yaşamla ilişkisini fark etmesi imkânsız hâle gelir. Dewey, yaşama, olgulara, kuşbakışı baktığı ve her şeyin birbiriyle olan doğal

bağlantısını fark ettiği için, kendi eğitim kurumunu tasarlarken de gerçeklikten uzak, yapay bir kurum oluşturmaktan sakınmıştır. Ona göre, yaşayan olgular, olduğu şekliyle eğitim ortamına getirilip, birbiriyle ilişkisi kurularak, aktif uğraşlar aracılığıyla öğrenci deneyimlerine açık hâle getirilirse, okul yaşamı, kolayca gerçek yaşama dâhil edilmiş olur. (Dewey, 1899/2022, s.68)

Örneğin; evlerdeki yemek odası ve mutfak gibi bölümlerin kırla ve bahçeyle çok yakın ilişkisi vardır. Dewey, aşçılık mesleğinin, kır, tarla, bahçe ve tüm bilimlerin onda birleştiği coğrafyadan bağımsız, sadece beceri odaklı olarak öğretilebileceğini, ancak bu öğrenmenin eksik kalacağını söylemiştir. Hâlbuki gerçekte bu alanlar birbirinden kopuk değildir. Yaşayan yeryüzünde, tüm olgular birbiriyle organik bir ilişki içerisindedir. Mutfakta pişirilen tüm yemeklerin malzemesi, doğadan gelir. Doğa demek, su, toprak demektir. Meyvenin ve sebzenin yetişmesini sağlayan ana unsur topraktır. Toprakta bitkinin bitmesini sağlayan şey ise havadır, sudur. Dewey, yakın çevreden, daha büyük âleme doğru kurulabilecek bu gibi bağlantılarla, çocuğun, doğa bilimleri ve bunların yaşamdaki yeri konusunda düşünmesinin sağlanabileceğini söylemiştir. (Dewey, 1899/2022, s.69)

O, ilk bakışta gündelik hayat pratiklerine çok uzak gibi görünen bilimlerin dahi, yaşamsal ihtiyaçlardan doğduklarını ve her bilim alanının gündelik uğraşlarımıza sandığımızdan çok daha yakın olduğunu söylemiştir. Bu konuda Burger tarafından dile getirilmiş olan şu ifadeler önemlidir.

> Pratik faaliyetlerin hepsine şamil olması itibariyle bütün dersler iş öğretiminin etrafında toplanır. Mesela yemek pişirme dersinden kolayca kimyaya ve hararet bahsine, atölye işlerinden geometriye, aritmetiğe, mekanik ve elektrik bahislerine geçilebilir. Bunlardan da fizik öğretiminin diğer kısımlarına geçmek mümkündür. Dokuma sanayii hakkında konuşmalardan ve faaliyetlerden tabiat tarihine ve coğrafyaya, iptidai hayatın ve sosyal hayatın gözlemlerine ait mümareselerden tarih dersine geçmek kabildir. (Burger, 1976, s. 59)

Örneğin; sınıf ortamını ısıtmak için kurulmuş olan bir soba dahi bilimsel bir gözleme konu olabilir. İlk bakışta, yanan bir soba sadece basit bir iklimlendirme çözümü olarak düşünülebilir, ancak bilimsel bir tavırla bakıldığında görülecektir ki, soba metalinin ısınması, yakacak malzemenin alev alması ve sönmesi, soba ısısının ortama yayılması, camların, ısının etkisiyle buharlanması, ısı transferinin etkisiyle sobanın üstünde yemek pişirilebilmesi gibi olayların hepsi, soba aracını, bilimsel bir gözlem için ideal bir eğitim materyali hâline getirmektedir. Aynı şekilde yer altı suyundan faydalanmak

amacıyla okul bahçesine yerleştirilmiş olan bir tulumba, oda termometresi gibi araçlar da eğitim materyali olarak kullanılabilecek teknik araçlara örnek teşkil ederler. (Souche, 1957, s.21)

Nasıl ki toplumsal hayatta bir akış, bir hareket varsa, bu dinamizm okul yaşamına da yansıtılmalıdır. Okul, yaşamdan izole olmamalıdır. Okul, yaşamın içinde olmalı, yaşamın içindekileri konu edinmelidir. Yaşam içerisinde meslekler, işler ve çalışma alanları vardır. (Sönmez, 2023, s.109) Üretim, çalışma, çabalama, ilerleme ve gelişme vardır. Dewey'in bu konuda dile getirmiş olduğu şu ifadeler önemlidir.

> Çeşitli şekillerde iş faaliyetlerinin okula getirilmesi konusunda, akılda tutulması gereken önemli nokta, bunlar sayesinde okulun bütün ruhunun yenileşeceğidir. Okul, bunlar aracılığıyla hayatla kaynaşmaya fırsat bulur ve çocuk için gelecekte yaşanması mümkün bir hayata pek uzaktan bakan birtakım soyut derslerin öğrenildiği bir yer değil: bir mesken, çocuğun doğru bir hayat yaşayarak öğrenim gördüğü bir konut hâlini alır. Okul, küçük ölçüde bir topluluk olur ve küçük bir toplum olmaya hak kazanır. İşte esas olay budur; devamlı, düzenli bir eğitim-öğretim hareketi de bundan doğar. (Dewey, 1899/2022, s.31)

Dewey'in okul anlayışı konusunda dile getirilen şu ifadeler konumuz açısından önemlidir.

> Rousseau'nun doğacı anlayışına benzer biçimde çocuğun gezmesini, kırlarda koşmasını ve böylece büyük âlemi tanımasını öneren Dewey, ideal bir ev düşünür. Bu evde iş tezgâhı, meraklarına yön verecek bir laboratuvar bulacaktır. Hem ev içinde hem de ev dışında kırlara kadar uzanan çevre, çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olacaktır. Bütün bunlar organize edilir ve genişletilirse, Dewey'e göre ideal okula sahip olunur. Bu bir sır ya da pedagojinin yeni bir keşfi değildir. Okul, çocuğun olgunlaşmasına, sosyalleşmesine yardımcı bütün araç ve olayları bir araya getirir. (Balcı, 1991, s.41)

Görüldüğü gibi "uğraşı" Dewey'in eğitim anlayışının merkezinde yer alır. Dewey için uğraşı, bireyin aktifliğini ve meşguliyetini ifade eden pozitif bir kavramdır. Laboratuvar okuldaki işleyişe baktığımızda, ilk dikkati çeken kavramlardan birisi uğraşıdır. Çocuklar çeşitli uğraşılar sayesinde iş faaliyetlerine katılırlar ve yaşamsal becerileri kendi deneyimleri yoluyla öğrenme şansı elde ederler. Uğraşı, bireyi edilgenlikten uzaklaştırarak onu aktif hâle getirir. Bu kavram, Dewey'in pragmatik eğitim anlayışındaki başat kavramlardan birisidir.

Pragmatizme göre eğitim, bireyin sahip olduğu yeteneklerin geliştirilerek, bu yetenekleri, çevresinde karşılaştığı yeni durumlara uygulayabilmesini sağlama sürecidir. Birey durağan bir varlık olarak değil, değişimlere uyum sağlayabilen bir

birey olarak yetiştirilmelidir. Eğitimin amacı, her türlü işi yapabilme becerisine sahip, kendi yaşam sorumluluğunu alabilen bireyler yetiştirmektir. Birey yararlı bilgiye ancak çevresindeki somut unsurlarla temasa geçerek ulaşabilir. Bundan dolayı pragmatik felsefe, aktif okulun en önemli savunucusudur. (Berktin, 1961, s. 126) (Balcı, 1991, s.40)

Dewey, Rousseau'nun "natüralizm" anlayışı ile Herbert'in "ilgi" ve Fröbel'in "kendi kendine iş" kavramlarını kendi pragmatizm anlayışıyla harmanlayarak mükemmel bir senteze ulaşmıştır. (Berktin, 1961, s. 126) O**,** görünürde sadece fiziksel ve mekanik gibi görünen uğraşların zihinsel ve entelektüel boyutlarına nasıl değinilebileceğini ve bu uğraşların nasıl eğitsel hâle getirilebileceğini örneklerle açıklamıştır.

> Normal zekâya sahip bir ziyaretçiye; on, on iki, on üç yaşında erkek çocukların kızlarla beraber dikiş dikmelerini, bez dokumalarını görmekten daha garip bir etki yapacak hiçbir şey yoktur. Eğer bu manzaraya erkek çocukların düğme dikmeye ve yama yapmaya alıştırılmaları noktasından bakarsak görüşümüz dar ve yanlı olur ve okulda bu tür faaliyete özel bir önem verilmesini haklı göstermeye yetmez. Fakat buna diğer bir açıdan bakarsak, bu uğraşın beşerin tarihsel gelişimini bulup takip etmek için çocuğa hareket noktası oluşturduğunu görürüz. Bir taraftan da çocuk bu tarihsel gelişim sürecinde kullanılmış olan maddeler ve bu maddelerin oluşturduğu mekanik prensipler hakkında bilgi sahibi olur. (Dewey, 1899/2022, s.32)

Kerschensteiner'ın (1911/2023) "El becerilerinin gelişimi, zihinsel becerilerin gelişimiyle iç içe olduğunda, halk okulunun örgütü daha iyi çalışır ve zihinsel beceriler de daha fazla serbestlik ve güvende gelişir. Bu, eğitimde bütünsel bir yaklaşımın önemini vurgular." (s.32) şeklindeki yaklaşımı Dewey'in bu konudaki görüşlerini destekler niteliktedir. Eğitimin pratik becerilerden başlatılması düşüncesi ve eğitimde eylemsellikten zihinselliğe köprü kurulması fikri, pragmatizme ilham olan natüralist eğitim anlayışının en belirgin özelliğidir.

Bu örnekler doğrudan mesleki eğitim için ele alınmasa da mesleki eğitime dönük bir programda da aynı şekilde ele alınmasının, Dewey'in pedagoji anlayışına uygun düşeceğini söyleyebiliriz. Burada çocuğa bez dokuma, dikiş dikme vb. iş uygulamaları yaptırılmasının tek amacı, onu, bir meslek sahibi yapmak değildir. Hatta bu amacın diğer pedagojik amaçlar yanında oldukça sıradan kalacağını söyleyebiliriz. Elbette çocuk, okulda öğrendiği becerileri kullanarak bunu bir iş faaliyetine dönüştürebilir ve bu sayede para kazanabilir. Ancak bu, aldığı eğitimin sadece mesleki amaçlı olduğu anlamına gelmez. Çocuğa mesleki bilgi ve beceri kazandırmak laboratuvar okulun birincil amaçları içerisinde değildir. Bu açıklamayı yapmamızın sebebi "mesleki

eğitim" denilince akla sadece, ilgili mesleğe ait bilgi ve becerilerin en pratik yollardan kazandırıldığı ve somut beceri odaklı eğitimin gelmesidir. Oysaki meslekler Dewey pedagojisinde sadece somut çıktılar sağlayan bir uğraş alanı olmanın çok ötesinde okulun hayata açılan yüzünü temsil etmeleri bakımından da derin bir anlama sahiptirler. Dewey'nin bu konuda dile getirmiş olduğu şu ifadeler önemlidir.

> Söz konusu işler, çocukların tamamen kendiliğinden doğma ilgi ve dikkatlerini çekmeye yarıyorlar. Bunlar çocukları sıkıcı ve âtıl değil, açıkgöz ve dikkatli kılıyor; onları daha faydalı, daha güçlü ve sonuçta evleri için daha yardımcı yapıyor. Onları gelecek hayatlarında yapmaları gereken işlere bir dereceye kadar hazırlıyor. Kız iseler aşçı ve terzi olmasalar bile becerikli ev müdürleri olmaya; erkek iseler gelecek hayatlarında yapacakları mesleklere şimdiden hazırlanıyorlar. Bu nedenlerin değerini az görmüyorum… (Dewey, 1899/2022, s.28)

Başka bir ifadesinde Dewey (1899/2022) "Tahta ve maden işleri, eğirme, dokuma ve aşçılık faaliyetlerini, yaşamanın ve öğrenmenin yöntemleri olarak düşünmeliyiz, ayrı ayrı dersler olarak değil.*"* diyerek bu uğraşların eğitim açısından derin bir anlama ve işleve sahip olduğunu ifade etmiştir. (s.28)

Dewey, ilk bakışta sadece mekanik bir algıya sahip olan etkinliklerin okul programlarında yer almasının manidar bir anlama kavuşabilmesi için, bu etkinliklerin tarihsel ve zihinsel yönlerine de değinilmesi gerektiğini söyler. Aslında Dewey çocuğun eli işlerken bir yandan da yaptığı işin tarihsel süreç içerisindeki yerine, gelişimine, nedenine yönelik olarak düşünmesinin sağlanması gerektiğini, bunun pedagojik açıdan elzem olduğunu önemle belirtmiştir. Aşağıdaki alıntı, Dewey'nin uğraşı, deneyim ve keşfetme odaklı öğrenmeden ne kastettiğini daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.

> Örneğin çocuklara önce ham madde verilir: keten, pamuk kozası, kirli yapağı gibi Sonra bu maddeler kullanılacakları amaçlar doğrultusunda incelenir ve üzerinde tartışılır. Örneğin pamuk lifiyle yün lifi karşılaştırılır. Pamuk sanayinin ortaya çıkışta yüne nispetle geç kalmış olmasının nedeni; pamuk liflerinin çekirdeklerinden elle ayrılmasındaki zorluktandır. Bunu eskiden bilmezdim, ben de çocuklardan öğrendim. Bir gruptaki çocukların 3 dakika çalışarak kozadan ve çekirdekten ayırıp elde edebildikleri pamuk elyafı 1 dirhemden (3 gram) azdı Bir insanın el ile günde ancak 150 dirhem (450 gram) pamuk ayırabildiğine çocuklar kolayca akıl erdirdiler ve atalarının pamuk yerine yün kumaşlar giymelerinin sebebini anladılar. Bu iki maddeyi karşılaştırırken yine çocukların keşfettiği özelliklerden biri de pamuk liflerinin yün liflerine oranla kısa olmasıdır; birincisi örneğin 1cm. uzunluğunda iken, ikincisinin boyu 7,5 cm'ye ulaşıyor. Bir de pamuk lifleri kaypak olduğundan, birbirine kolayca sarılmıyor oysa yünde özel bir

> pürüzsüzlük var, lifler birbirine yapışıyor ve bu, eğirme işini kolaylaştırıyor. Çocuklar bu özellikleri gerçek maddeleri işleyerek öğretmenlerinin soruları ve tavsiyeleri yardımıyla kendi kendilerine bulup öğrendiler. Daha sonra lifleri kumaş hâline getirmek için gerekli olan aşamaları izlediler. Yapağı taraklamak için kullanılan, üzerlerine yünü taramak için birçok iğneler takılmış bir çift tahtadan oluşan ilk kart tezgahını yeniden yaptılar. Yün bükmek için, ortasının delinmiş bir taş veya başka ağır bir şeyden oluştuğu; yünün bu delikten geçirilerek, taş döndürüldükçe liflerin çeke çeke uzatıldığı en basit düzeni yeniden buldular (Dewey, 1899/2022, s.33).

Dewey, çocukların insanlık tarihi boyunca yapılan buluşları yeniden keşfettiklerini ve gerekliliklerini anladıklarını ifade etmiştir. Onun laboratuvar okuldaki eğitim uygulamalarına bir örnek olarak sunduğu bu etkinlik örneğinde dikkati çeken ve üzerinde durulması gereken birçok nokta göze çarpmaktadır. Öğrencilere kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin başlangıç noktası olarak seçilen etkinlikte, doğal, hayatın içinden, ilk bakışta sıradan gibi görünen bir materyal seçimi yapılmıştır. Sıradan bir pamuk ve yün lifinin derin öğrenmeler sağlayabileceği ilk bakışta tasavvur edilemeyebilir. Ancak burada somut olandan hareket ederek, öğrenmeyi soyuta ve tarihin derinliklerine doğru ilerletme söz konusudur.

Öğrencinin materyalle ilk karşılaşmasından sonra etkinliğe pedagojik bir boyut kazandırılmaya başlandığı görülür. Öğrenci pamuk liflerini çekirdeklerinden ayırmaya çalışmış ve bunun ne kadar zorlu bir uğraş olduğunu görmüştür. Bu noktada öğrencinin çeşitli sorularla öğretmenler tarafından yönlendirilmiş olduğunu tahmin edebiliriz. Geçmişte de insanlar bu tür zorluklarla karşılaşmış mıdır? Bu soruna nasıl tepki göstermişlerdir? Türünden sorularla öğrenci, düşünmeye ve keşfetmeye teşvik edilmiş olunabilir.

Bu noktada öğrenci, pamuk liflerinin çekirdeklerinden ayrılmasını sağlayan makine teknolojileri geliştirilmeden önce, insanların, işleme ve üretim kolaylıklarına sahip olan yün maddesini neden tercih etmiş olduklarını kolayca anlayabilir. Çünkü öğrenci materyalle birebir ilişki hâlindedir ve geçmişte insanların yaşamış olduğu zorlukları, yaşayarak anlama imkânı bulduğu için empati duygusu geliştirebilir. Çocuklar, pamuk ve yün lifinin fiziksel özelliklerini karşılaştırarak, aralarındaki farklılıkları keşfetme imkânı bulmuşlardır. Bu noktada akla, "Bu orijinal bir keşif değil insanlar bunu zaten yüzyıllar önce keşfetmişler" eleştirisi gelebilir. Bu gerçekten böyle olabilir, ancak bunu daha önce bilmeyen öğrenciler için bu durum, eğitsel anlamda bir keşif niteliği taşır.

İnsanlık tarihine bakıldığında tüm icat ve keşiflerin insan ihtiyaçlarından doğmuş oldukları kolayca görülecektir. Yapılan keşif ve icatların gelişim seyrine bakıldığında bir mantık silsilesi dâhilinde gerçekleştikleri görülür. Yapılan bir keşif başka bir keşfin ya da icadın kapısını aralamış, birikimli ve düzenli bir ilerleme söz konusu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir.

Örneğe geri dönecek olursak öğrencilerin, tarihte gerçekleşmiş aşamaları birebir takip ettiklerini görürüz. Doğal olarak, liflerin elde edilmesinden sonra bunların bir kumaş oluşturacak şekilde birleştirilmesi ihtiyacı baş gösterecektir. Geçmişte olduğu gibi okul ortamında da bu ihtiyacı fark eden öğrenciler arayış içerisine girmiş ve kumaş elde etmek için kullanılan ilk kart tezgâhını yeniden yapmışlardır.

Görüldüğü gibi fiziksel bir materyalden yola çıkan öğretim etkinliği, önüne, tartışma, soru-cevap, akıl yürütme, mantık kurma, empati yapma, psikomotor davranış geliştirme, tasarlama vb. daha birçok öğrenme ve öğretim yöntem ve tekniğini katarak çok yönlü ve derin öğrenmeler sağlayan bir mekanizma işlevi görmüştür. Kuşkusuz bu örnekteki materyaller günümüz dünyasında güncelliğini yitirmiş olabilir. Ancak bu örnekteki pamuk ve yün lifinin yerine sayısız materyal konularak farklı öğrenme düzenekleri tasarlanabilir.

Dewey (1916/2004*)* "Eğitim, öğrencinin kendi hedefleri olan etkinliklerinin getirisi olmalıdır." (s.221) diyerek kendi eğitim anlayışının geleneksel eğitim karşısındaki konumuna dikkat çekmiştir.

> Okullarda hâlihazırda yer verilen etkinlikleri sıraladığımızda, ne kadar zengin bir alanla karşı karşıya olduğumuzu görürüz. Kâğıt, karton, tahta, deri, kumaş, bez, kil, kum ve metallerle gerçekleştirilen sayısız çalışma mevcuttur. Bu çalışmalarda çeşitli aletlerden de yararlanılır. Katlamak, kesmek, delmek, ölçmek, yoğurmak, şekil vermek, desen yapmak, ısıtmak ve soğutmak gibi süreçler yaşanır. Aynı zamanda çekiç, testere, dosya ve benzeri araçlara özgü işlemler gerçekleştirilir. Açık hava gezintileri yapmak, bahçecilik, yemek pişirmek, dikiş dikmek, baskı yapmak, kitap ciltlemek, kilim dokumak, resim çizmek, boyamak, şarkı söylemek, canlandırma yapmak, hikâye anlatmak, okumak ve yazmak gibi etkinlikler, sayısız oyun ve eğlenceye ek olarak gerçekleştirilen uğraşı türlerinden bazılarıdır. Bu etkinlikler, sadece gelecekte yararlanılacak becerilerin kazandırılmasını amaçlamaz; aynı zamanda sosyal hedefleri olan aktif birer uğraştır (Dewey, 1916/2004, s. 222).

Ona göre öğrenciler aktif uğraşlarla meşgul olurken hem gelecekteki yaşamlarında yararlanabilecekleri mesleki becerilere sahip olurlar. Hem de eğlenerek öğrenme

fırsatı elde ederler. O, aktif uğraşların merkeze alındığı bir eğitim ortamında eğiticinin bu tür aktif uğraşların geleceğe hazırlık boyutunu değil de öğrenciyi eğitici boyutunu ön plana çıkarması gerektiğini ifade etmiştir. İlaveten öğretmenlerin, fiziksel uğraşların kültürle olan bağlantısına dikkat çekmelerini ve öğrencilerin doğuştan sahip oldukları sosyallik eğilimini desteklemeleri gerektiğini söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 222) Bu noktada, Dewey'nin aktif öğrenmeler için uygun gördüğü ve görmediği materyallere değinmeyi yararlı görüyoruz.

Dewey, neyin, nasıl ve ne şekilde yapılacağını tarif eden bir kılavuzla, kullanımı sırasında bir değişikliğe uğratılamayan materyallerin yardımıyla yapılan etkinliklerin, öğrencilerin en azından el becerilerini geliştirmelerine yardım edebileceğini ancak, düşünme süreçlerini harekete geçirme, materyal seçimi ve uyarlanması, öğrenme hedeflerinin yeterince kavranması ve detaylandırılması noktasında yetersiz kalacağını söylemiştir. O, geleneksel anaokulu alıştırmalarında yoğun bir şekilde hazır materyal kullanıldığını söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 223)

Dewey, açık uçlu olmayan materyallerin kullanıldığı etkinliklerde, öğrencinin, etkinliğine uygun materyal seçme ve bunu, düşünme süreçlerinin de yardımıyla bir ürüne dönüştürme becerisi geliştiremeyeceğini ifade etmiştir. Bazı materyaller öylesine titizlikle işlenmiştir ki, o materyalle ne yapılabileceği daha tasarım aşamasında belirlenmiştir. Öğrenci, materyal hangi ürüne dönüşecek şekilde tasarlanmışsa, daha önce belirlenmiş işlem basamaklarını takip ederek, hedeflenen ürünü kolayca ve hatasız bir şekilde ortaya çıkarabilir. Hazır materyal kullanılarak yapılan etkinliklerde, tasarlama, hayal kurma, tahmin etme gibi düşünme süreçleri harekete geçmeyeceği için, bu etkinlikten, el becerisi kazandırma ve hoşça vakit geçirmeyi sağlama dışında başka bir kazanım beklememek gerekir.

Dewey (1916/2004) hazır materyalleri kastederek, "Bu materyallerden faydalanan öğrencinin bir şekilde o materyale şekil veren zekâyı özümseyeceğini düşünmek yanlıştır. Öğrenci ancak işlenmemiş materyallerle işe koyulursa ve onları belirli amaç doğrultusunda kullanılırsa zekânın gelişiminden söz edilebilir." diyerek bu konudaki kanaatini belirtmiştir.

O, hazır materyal kullanılarak yapılan etkinliklerin, çocukların hata yapmasını kasıtlı bir şekilde engellediğini dile getirmiştir. Hata payını en aza indirecek şekilde tasarlanan etkinliklerde, çocuklar tesadüfen hata yaparlar. Kontrollü ve hatalara kapalı bir etkinlik sürecini eğitsel bulmayan Dewey, bir etkinliğin hatalara açık olmasını

önemli görerek, buradaki asıl önemin, hataların iyi bir şey olmasından değil de, hataları en aza indirecek şekilde planlanmış etkinliklerin hayatın zor ve karmaşık koşullarına bireyi gerçekten hazırlamasının imkânsızlığından kaynakladığını söylemiştir (Dewey, 1916/2004, s. 223).

O, yaşamsal uğraşların bir eğitim metodu olarak kullanılmasını, gerçek yaşama hazırlama hedefinde olan bir eğitim için gerekli olarak görür. Çünkü, bu uğraşların her biri gerçek yaşamdaki sosyal kurumları temsil eder. Tüm insanlar için aynı olan ve yaşamın sağlıklı bir şekilde idamesi için sürekli karşılanması gereken ihtiyaçlar vardır. Bunlar; Beslenme, barınma, giyinme vb. ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçların giderilmesini sağlayacak ürünlerin üretimi, pazarlanması ve tüketimi ile ilgili ekonomik süreçler, tüm insanlığın ortak ilgi alanını oluşturur. Dewey, yaşamın devamlılığı için zorunlu olan ekonomik faaliyetleri temsil eden bu uğraşların ve bu uğraşlarla ilgisi olan etkinliklerin, eğitim programlarında yer almasını gerekli görür. Çünkü ona göre bu uğraşlar, bireylerdeki içgüdüleri yüksek derecede harekete geçirme potansiyeline sahiptir (Dewey, 1916/2004, s. 226).

O, tüm insanlık için gerekli olan ve pedagojik olarak da paha biçilemez bir değere sahip olan uğraşlar arasında yer alan, bahçecilik, yemek pişirme, kilim dokuma, ahşap işleri ve metallerin işlenmesi gibi iş uygulamalarının yapılma sebebinin sadece ekonomik getiri elde etmek olmadığını söylemiştir. Böyle düşünüldüğü takdirde bu uğraşların okulda yer alma sebeplerinin gözden kaçırılabileceğini ifade etmiştir. Dewey, yaşamın devamı için insanlar tarafından yapılması zorunlu olan bu uğraşların, bireye, olumsuz bir etkisi olmadığını, olumsuz bir etki varsa, onun da uğraşların gerçekleştirildiği koşullardan kaynaklandığını söylemiştir (Dewey, 1916/2004, s. 226).

Dewey (1916/2004) "Çağdaş yaşamda ekonomik faktörlerin sürekli olarak artan önemi, eğitimin onların bilimsel içeriğini ve sosyal değerini ön plana çıkarmasını daha da gerekli kılmaktadır. Çünkü okullarda, uğraşılar para kazanmak amacıyla değil kendi içerikleri nedeniyle yürütülür." (s.226) diyerek bireye, deneyimleri yoluyla öğrenme imkânı sunan iş uygulamalarının, ekonomik kazanç sağlama amacından kurtulduğu ölçüde eğitsel bir yapıya bürünebileceğini ve bireyi özgürleştirebileceğini ifade etmiştir.

Laboratuvar okulda, meslekleri temsil eden iş uygulamalarının kullanımı, göründüğünden çok daha derin amaçlar taşır. Bu uğraşların meslek hayatına yönelik

fayda sağlaması belki de en basit olanıdır. Dewey, bu tür uğraşılarda amaçlanan pedagojik kazanımın, bireyin yaptığı işin sosyal, tarihsel ve bilimsel bağlantılarını kavraması olduğunu, uğraşların psikomotor beceri gerektiren yönünün, bu amaçlara giden yolda bir hareket noktası oluşturduğunu söylemiştir. Hâlbuki ilk bakışta aralarında benzerlikler olmakla birlikte, çıraklık eğitimi, Dewey'nin fiziksel faaliyetlere yüklediği anlamdan çok daha yüzeyseldir. Çıraklık eğitimi tamamen teknik verimlilik sağlama üzerine kurulmuştur. Çıraklık eğitiminde işin sadece fiziksel boyutuna değinilir ve amaç sadece somut bir iş ortaya çıkarmaktır. Yapılan işin sosyal, tarihsel, bilimsel boyutları neredeyse hiç önemsenmez. Bundan dolayı, Dewey pedagojisinde, çıraklık ve mesleki faaliyetlerden eğitsel bir şekilde yararlanmayı sağlayan aktif uğraşların kullanımı birbirinden farklıdır. Bu noktada, Kerschensteiner'ın şu ifadelerine yer vermek önem arz etmektedir.

> Öğretim ve eğitim değerini en iyi taşıyan tek etkinlik, çeşitli fiziksel ve zihinsel görevleri yerine getirmek yeteneği olan iştir. Diğer etkinlikler, ancak bazı koşullar altında bu değere sahip olabilirler veya ona uygun olabilirler. Çünkü işin doğası, yalnızca birer eser meydana getirmekten çok, eserin tamamlanmasını veya olgunlaşmasını sağlama kapasitesinden kaynaklanır. Öğretim ve eğitim süreci böyle bir kapasiteye sahip olmayan hiçbir etkinliği "iş" olarak adlandıramaz; ciddi bir okul da tamamlanmamış, yanlış veya yetersiz bir şeyi asla "iş" olarak kabul etmez (Kerschensteiner, 1911/2023, s. 50-51).

Sonuç olarak şunları söyleyebiliriz. Dewey, tarihsel anlamından ve düşünceden kopuk olan bir fiziksel etkinliği eğitsel olarak görmez. Önceki satırlarda ele aldığımız üzere, o, iş ve mesleğin sadece somut uğraş olarak ele alınmaması gerektiğini söylerken de aynı düşünceden hareket etmiştir. Bu düşüncesiyle o, iş ve meslek kavramını, başkalarına fayda sağlayıcı ürün ve hizmet ortaya koymanın çok ötesinde, bireye kendi yeteneklerini ortaya koyma fırsatı veren, toplumda bireye bir yer tayin etme işlevi gören vb. geniş perspektifli bir zemine oturtmuştur.

3.4. Dewey'e Göre Bir Meslek Alanı Olarak Sanatsal Faaliyetler

Dewey, sanatsal faaliyetleri de mesleki faaliyetler kapsamında değerlendirerek, bireyin mesleki uğraşları arasında sanatın özel bir yere sahip olduğunu söylemiş ve Sanatçının sanattaki başarısını sanatın içinde aramamak gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre sanatçının esin kaynağı gerçek yaşamdır. Sanatçının ortaya koyduğu eserin kalitesini sanatçının yaşam deneyimlerine bağlayan Dewey (1916/2004) "Sanatın teması, bireyin başkalarıyla ilişkilerinde yaşadığı haz ve acıların ifadesidir." (s.332)

diyerek Sanatın hammaddesinin sanatçının kendi yaşantısında bulunduğunu, sanatın, sanatçının yaşantısından besleneceğini, sanat eserinin sanatçının deneyimlerinden ayrışmasının mümkün olmadığını ifade etmeye çalışmıştır. Dewey, Deneyim olarak sanat adlı yapıtında bu durumu şöyle ifade etmiştir.

> …Üçüncü noktaysa, bir sanat eserini oluşturan ifade ediminin anlık bir salım değil, zaman içinde bir inşa olduğudur. Bu cümle, ressamın imgeleminde oluşturduğu kavramı tuvale aktarması veya heykeltıraşın mermeri yontma işini tamamlaması için zaman gerekmesinden çok daha fazlasını ima eder. Kastedilen şudur: Bir ortam içinde ve onun aracılığıyla benlikten dışa vuran ve sanat eserini oluşturan ifadenin zaten kendisi benlikten çıkan bir şeyin nesnel koşullarla uzun süreli etkileşimidir…(Dewey, 1934/2021, s.95)

Sanat eserinin varlığı bireyin varlığına bağlı olduğuna göre sanat eseri bireyin yaşam deneyimlerinin dışavurumundan başka bir şey değildir. Bireyin toplumsal ilişkileri ne kadar güçlü ve renkliyse, bu ilişkilerin sanattaki ifadesi de o oranda güçlü ve renkli olur. Demokrasinin bir getirisi olan toplumsal ilişki çeşitliliği arttığı oranda bireyin hem olumlu hem de olumsuz deneyimlerle karşılaşma olasılığı artacaktır. Kümülatif olarak biriken bu yaşantı zenginliği bireyin uğraşıları üzerine de doğrudan etki edecektir.

Sanatçı-eser ilişkisi kapsamında, sanatçının sosyal ilişki zenginliğiyle doğrudan ilişkili olan sanat eserinin, sanatçının deneyimlerinden doğrudan etkilenen bir oluşum olduğunu söyleyebiliriz. Eğer böyle olmazsa sanat, teknik bir uğraşı olma sınırlarını aşamaz. Birçok sanat dalında dışavurum, eller, ses vb. gibi vücut organlarına bağlı olsa da sanatın basit bir uğraş olma düzeyini aşmasını sağlayan şey yaşam deneyimleridir.

Dewey, sanatın, bireyin tüm mesleki uğraşıları içerisinde özel bir yere sahip olduğunu söylemiştir. Bireyin sanatsal faaliyetlerdeki verimliliğini diğer uğraşılarından ve deneyimlerinden ayrı tutmak mümkün değildir. Dewey, bireyin birden fazla uğraşa sahip olmasını gerekli görür ve bu uğraşıları keskin sınırlarla birbirinden ayırmaz. aksine bireyin yeni bir uğraş edinmesinin diğer uğraşılar üzerinde de olumlu etkileri olacağını düşünür. Bazı cerrahların, cerrahi el becerilerine katkısı olması ümidiyle resim, heykeltraşlık gibi el kaslarını çok yönlü kullanmayı gerektiren hobiler edindikleri hepimizin malumudur. Dewey, sadece sanatkârlar için değil her türlü uğraş alanı için, yaşantısal zenginliğin önemli olduğunu ve ortaya çıkan işin kalitesini doğrudan etkilediğini söylemiştir.

Dewey, her uğraş alanının, kendisini diğer uğraş alanlarından yalıtma eğilimine sahip olduğunu söyler. Her uğraş alanı dünyayı farklı bir perspektifle görür. Bundan dolayı, herhangi bir uğraşla meşgul olanlar, dünyaya sadece kendi uğraşlarının perspektifinden bakıp, diğer bakışları göz ardı edebilirler. O, eğitimin bu eğilimi sınırlandırması gerektiğini söyler. Bireyin sınırlı bir alanda aşırı uzmanlaşmasına karşı çıkan Dewey, bireyin birden fazla alanda bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini söylemiştir. Dewey (1916/2004) "Araştırmacının sadece bilim adamı olmasının, öğretmenin sadece pedagog olmasının, din adamının sadece cüppe giyen insan olmasının önüne geçilmelidir." (s.333) Diyerek bu konudaki tutumunu net bir şekilde ortaya koymuştur. Çünkü insan, doğası gereği çok yönlü bir varlıktır. Yapabileceklerinin, öğrenebileceklerinin bir sınırı yoktur. İnsan, birden fazla uğraşa sahip olabilir. Birden fazla sanat alanıyla meşgul olabilir. Aynı anda birçok şeyi yapabilir. Eğitim, insanı sınırlandırmamalı aksine onu özgür kılmalıdır. İnsanı özgür kılma hedefinde olan bir eğitim sistemi ilk olarak bireylerdeki sonsuz potansiyeli kabul etmeli ve onun doğuştan getirdiklerine saygı duymalıdır. Bireyin, yeteneklerine, ilgilerine ve eğilimlerine karşı duyarlı olan bir eğitim sistemi, bireyi sadece tek bir uğraş alanı için yetiştirmeye çalışmayacak, sahip olduğu potansiyeli her alanda göstermesini sağlama hedefinde olacaktır.

3.5. Dewey'e Göre Birey ve Toplum Açısından Meslek Seçim Kararının Önemi

Dewey, bireylerin birbirinden çok farklı yeteneklere sahip olabileceklerine inanır. Bu konu da Platon'u eleştirerek, onun, bireyleri yetenek konusunda sınırlı gördüğünü söyler. Bu noktada bu alt başlığa Platon'un bu hususta ki görüşlerini yansıtan bir diyalogla başlamak konuyu daha anlaşılır kılacaktır.

> Bu toplumun birer parçası olan sizler, diyeceğim, birbirinizin kardeşisiniz. Ama, sizi yaratan Tanrı, aranızdan önder olarak yarattıklarının mayasına altın katmıştır. Onlar bunun için baş tacı olurlar. Yardımcı olarak yarattıklarının mayasına gümüş, çiftçiler ve öbür işçilerin mayasına da demir ve tunç katmıştır. Aramızda bir hamur birliği olduğuna göre sizden doğan çocuklar da herhalde size benzeyeceklerdir. Ama arada bir altından gümüş, gümüşten de altın doğduğu olabilir. Bunun için Tanrı, her şeyden önce önderlere, doğan çocuklara iyi bekçilik etmelerini, içlerine bu madenlerden hangilerinin katılmış olduğunu dikkatle araştırmalarını buyurmuştur. Kendi çocukları tunçla ya da demirle katışık doğmuşlarsa hiç acımayıp, hamurlarına uygun işlere koyacak onları; çiftçi ya da işçi yapacak. Çiftçi ve işçi çocukları arasından mayaları altın ve gümüşle katışık doğanlar olursa, onları

> gözetecek, kimini önderliğe kimini bekçiliğe yükseltecek; çünkü mayasında demir ya da tunç katışık olanların önderlik edeceği gün şehrin yok olacağını Tanrı buyurmuştur. (Platon, 2022, s. 111)

Platon, bireyin, yaradılışına uygun olarak yetiştirilmesi gerektiğini söyler. Ona göre, eğitimin asıl görevi, bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesini sağlamak ve ona, yetenekleri temelinde bir eğitim vermektir. O, bu sayede toplumsal ihtiyaçların en uyumlu tarzda karşılanabileceğini söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 334) Çünkü, her bir birey, kendi yeteneğine uygun bir alanda eğitim alıp, toplumsal alanda da bu eğitime uygun bir görev üstlenirse, ancak o zaman topluma en yüksek faydayı sağlayabilir. Bireyin, yaşadığı topluma yüksek kalitede hizmet sağlayabilmesi, ancak, ilgisi ve yeteneği olan bir işi yapmasıyla mümkündür. Dewey, bu görüşlerin, Platoncu eğitim felsefesinin temel ilkesini oluşturduğunu söyleyerek, platonu bu konuda haklı bulduğunu söyler. Ancak onun, bireylerdeki sonsuz yetenek çeşitliliğini göremediğini, sosyal anlamda meslekleri olması gerekenden daha dar bir bakış açısıyla algıladığını söyleyerek de onu eleştirir. (Dewey, 1916/2004, s. 334) Yukarıdaki alıntıda görüleceği üzere, Platon, bireyleri yetenek bakımından sınıflandırarak, onları, altın, gümüş, demir/tunç olmak üzere, üç yetenek sınıfına ayırmıştır. Ona göre herhangi bir birey bu üç sınıftan birine dâhildir. Dewey'e göre insanlar birbirlerinden çok farklı yeteneklere sahip olabilirler. Bundan dolayı o, bireylerdeki yetenekleri sınırlamayı ya da Platon'a göre dar bir şekilde kategorize etmeyi uygun görmez.

Dewey, bireyin kendi yeteneklerine uygun bir meslek tercihi yapmasının hem kendisi hem de toplum açısından önemli bir karar olduğunu söylemiştir. Ona göre tüm insanlar farklı bir yaradılışa sahiptir. Bireyin, bu yaradılışta hangi alana yatkın olduğuna yönelik bir farkındalık kazanması gerekir. O bu sorumluluğun öğretmenlere ait olduğunu söylemiştir. (Dewey, 1916/2004)

Ona göre, geleneksel eğitim sistemlerinde, bireyin yeteneklerinin keşfi çok zordur. Çünkü birey, gerçek hayattan izole edilmiş yapay bir ortamda yaşar. Geleneksel eğitim, sınıf sessizliğini onurlandırır, öğrencinin kendisine ayrılmış bölmede, mümkün olduğunca az hareket ederek, sabit durmasını ve sadece dinlemesini ister. Bireyin, sınıfta, toprakta bitkinin durduğu gibi durması beklenir. Böyle bir ortamda, aktif hâlde, daha doğrusu bir yaşam bulgusu verir hâlde görülemeyen bireylerin, yeteneklerinin keşfi de tesadüflere kalmıştır. Geleneksel eğitim kurgusu içerisinde, geçmişin bilgi birikimini içeren eğitim muhtevasını, aktarıldığı şekliyle eksiksiz olarak öğrenen,

gerektiğinde ezberleyen, sınıf içerisinde dinlemeye engel teşkil edecek davranışlarda bulunmayan, başkalarının deneyimlerini ve düşüncelerini bilen bir bireyin, başarı için gereken şartları sağladığı kabul edilir. (Dewey, 1938/2023) Dewey, geleneksel eğitim anlayışının eleştirisini yaparken bu durumu şu şekilde ifade etmiştir;

> …Asıl amaç ya da erek, gençlerin, öğretim materyali dâhilinde olan düzenlenmiş bilgi türlerini ve hazırlanmış beceri biçimlerini almalarını sağlamak yoluyla, onları gelecekte alacakları sorumluluklara ve hayatta başarılı olmaya hazırlamaktır. Öğrenilecek konu ve uygun davranış standartları geçmişten aktarıldığına göre, öğrencilerin genel tutumu usluluk, almaya eğilimlilik ve itaat olmalıdır. Kitaplar, özellikle de ders kitapları, geçmişin bilgisinin ve bilgeliğinin başlıca temsilcileridir, öğretmenler ise öğrencilerin bu materyal ile etkin bir iletişime girmesini sağlayan araçlardır. (Dewey, 1938/2023, s.20)

Geleneksel eğitim ortamları, bireyde yetenek keşfini sağlayacak bir kurgudan uzak olduğundan, bireyin kendi yeteneklerini fark edemeden, eğitim sürecinin sona ermesi gibi bir tehlike mevcuttur. Böyle bir durumda bireyin hayatta nasıl bir konum elde edeceği tamamen tesadüflere kalmıştır. Dewey'e göre geleneksel eğitim kurumlarının genel çehresine bakıldığında, diğer toplumsal kurumlara göre ne kadar farklı ve yapay oldukları anlaşılır (Dewey, 1938/2023). Gerçek yaşamdan izole olmuş bir eğitim kurumunda, bireyin yeteneklerinin keşfi çok zordur. Bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesi isteniyorsa, öğretmenlerin de bu keşfe yardımcı olmaları gerekir. Bu süreçte birey doğal olmalıdır. Yani birey, ailede, evde, çarşıda, nasıl kendisi olabiliyorsa, okulda da bu şekilde olmalıdır. Bu fırsat ona tanınmalıdır. Kerschensteiner, ilerlemeci okulların, bireyin, yeteneklerinin keşfi ve meslek tercihleri noktasında nasıl bir duruş sergilemeleri gerektiğini şu cümlelerle ifade etmiştir.

> Eğer çocukların eğilim ve zihinleri, gelecekte hangi mesleklere yönlendiklerini vaktinde belirleseydi, çocukların meslek seçimleri rastlantıya veya geleneklere dayanmazdı. Ayrıca, çocuklarda belirli iş ilgilerinin genel olarak geç veya hiç gelişmediği acı bir gerçekle karşılaşmazdık. İdeal bir halk okulu, çocukları gelecekteki meslekleri doğrultusunda gruplar hâlinde bir araya getirir ve bu okulun ana amacı, çocukları bu mesleklere hazırlamaktır bu okulun örgütü, çocukların bu mesleklere hazırlanmasını sağlamak için sistemli bir iş dersi şeklinde örgütlenir ve bu ders, çocukları belirli işlere alıştırır ve işlerin doğru ve verimli bir şekilde yapılmasını öğretir. Bu sayede çocuklar, gelecekteki mesleklerini daha iyi icra edebilirler. (Kerschensteiner, 1911/2023, s. 32)

Dewey, bu bakış açısıyla, ilerlemeci felsefeye dayalı eğitimi, geleneksel eğitimin tam karşısında konumlandırır. Onun bu söylemleri, metafizik olmaktan çok öte deneyimlere dayanmaktadır. Zira eğitimi deneyim felsefesi temelinde yapılandıran

Dewey, bu görüşlerini Şikago üniversitesinde kurmuş olduğu Laboratuvar okulundaki gözlem ve yaşantılarına dayanarak oluşturmuştur. Deneyim temelli bir pedagoji anlayışına sahip olması, felsefesini, geleneksel eğitim karşısında oldukça güçlü kılmıştır.

Bireyin, yeteneklerine uygun, doğru bir meslek seçimi yapması, onun, kendi yeteneklerini doğru bir şekilde keşfedebilmesine bağlıdır. Dewey (1916/2004) bu konudaki düşüncesini "Doğru meslek, bireyin yeteneklerini sergileyebilmesi, asgari düzeyde uyuşmazlıkla karşılaşması ve azami düzeyde doyuma ulaşması anlamına gelir." diyerek özlü bir şekilde ifade etmiştir. (s.333)

Meslek seçimi, her ne kadar bireysel bir karar olarak düşünülse de bu konu, toplumsal açıdan da büyük önem arz eden bir konudur. Dewey, bireyin toplumsal bağlarına büyük önem verdiği için, onun isabetli olmayan bir meslek tercihi yapmasını toplumsal açıdan sakıncalı bulur. Çünkü meslek sahibi olmak, toplumsal hizmeti de beraberinde getirir. Birey, işini ne kadar severek yapıyorsa, kendi istediği, tabiatına uygun bir meslek alanında ilerleme şansı bulmuşsa, bu hem toplumun hem de kendisinin lehine olan bir şeydir. Çünkü birey yaptığı işte önce kendisi mutlu olmalıdır ki topluma da en yüksek faydayı sağlayabilsin. Bu gibi sebeplerden dolayı bireyin isabetli bir meslek tercihi yapmasını önemli bulan Dewey'in, toplumsal mutluluğun, bireylerin mutluluğuna bağlı olduğunu düşündüğünü söyleyebiliriz. Toplumsal hayata baktığımızda kendi istek ve yeteneklerine uygun bir meslek seçimi kararı verememiş olan ya da farklı sebeplerden dolayı başka uğraşlarla ilgilenmek zorunda kalmış olan kişilerle karşılaşmak mümkündür. Dewey hem birey hem de toplum açısından böyle bir şeyin çok trajik olduğunu söylemiştir (Dewey, 1916/2004, s. 333).

Dewey, köleliğin olduğu toplumlarda kölelerin sahip oldukları yeteneklerden hakkıyla yararlanılmadığını söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s.333) Çünkü kölelik sisteminde, hiçbir efendi, kölesinin yetenekleriyle ya da hangi işi daha iyi yapabileceğiyle ilgilenmez. Köleleri, psikolojik ve sosyal açıdan tanımaya yardımcı bir eğitsel mekanizmanın da olmadığını düşünürsek, kölelerin işgücünden yararlanma politikasının, rastgele bir görüntüye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Köleler içten gelen bir çalışma motivasyonuna sahip değillerdir. Bundan dolayı çalışırken başlarında birinin olmasına, yönlendirmesine ve gözlemesine ihtiyaç vardır. İlaveten Akdeniz ticaretinin gelişmeye başlamasıyla birlikte kaliteli mallara ihtiyaç duyulmuş, bu özelliklere sahip bir üretimi köle emeğiyle sağlamak mümkün olmayacağından dolayı,

bu durum, eskiçağ köleliğini sona erdirmiştir. Buna göre artık, vasıfsız köle emeği, ticarete uygun malların üretimi için yeterli değildir. Bunun için çıraklık döneminden geçmiş, belli bir işte ustalaşmış nitelikli emek gereklidir (Barret, 1970, s. 17).

Görüldüğü gibi, köle emeğinden plansız yararlanım ve emeğin boşa harcanması ilkçağ kölelik sisteminde pek önemsenmiş bir durum değildir. Ancak planlı üretim, özellikle de ticaret için üretim yapılması fikri köle emeğini daha nitelikli hâle getirme düşüncesini tetiklemiştir. Çünkü, köleler sistemli bir eğitimden geçmezler. Kölelerin hür bir eğitime, aile yaşantısına ve din özgürlüğüne sahip olmaları mümkün değildir. Ancak Savaşlarda esir düşüp sonradan köleleştirilen kişilerden bazıları önceden belli bir eğitime sahiptirler. Bazı kölelerde sahipleri tarafından sistemsiz bir eğitime tabi tutulmuşlardır. Bunların dışında kölelik ve sistemli eğitim, hiçbir zaman bir arada olmamıştır. (Tezcan, 2024, s.86) Görüldüğü gibi ticaret için üretim yapılması fikri, köle emeğini nitelikli hâle getirme, bunun içinde onu eğitme fikrini doğurmuş ve daha önceleri katı olan kölelik sistemini, esnemeye ve yumuşamaya zorlamıştır.

Dewey, kölelerin enerjilerinin uygun alanlara yönlendirilmemesinden dolayı kölelik sistemini savurganlık olarak görmüştür. (Dewey, 1916/2004, s.333) Çünkü bu sistemde, köle enerjisinden ve işgücünden gelişigüzel ve plansız bir yararlanım söz konusudur. Böyle bir durumda çoğu köle kendi varoluş amacını keşfetme ve hayatta buna göre bir mesleki konum edinme şansına erişemez. Çünkü, kölelik sistemi eşitsizliğin en son noktasıdır. Köleler çok kısıtlı haklara sahiptirler. Köle, tamamen, kendisini satın alan ya da kiralayan efendisine bağlıdır. (Tezcan, 2024, s.86)

Dewey, kölelik sistemini, mevcut insan kaynağından optimum şekilde yararlanma imkânı sunmadığı için eleştirmiştir. Köleler, kendi amaçları için çalışabilme şansına erişemediklerinden, başkaları tarafından belirlenmiş olan uğraşlarla meşgul olmuşlardır. Yapılacak işler efendileri tarafından kölelere buyrulur ve onlarda bu işleri koşulsuz yaparlar. Bu nokta da kölelerin sadece kas gücü olarak görüldüğünü, kendilerine verilen emirleri anlayıp yerine getirecek kadar zekâya sahip olmalarının yeterli kabul edildiğini, zekâlarını kullanmalarının istenmediğini söyleyebiliriz. Çünkü onlar başkalarının hedeflerini gerçekleştirme yolunda bir araç görevi görürler.

Köleliğin olduğu toplumlarda insan kaynağından, en yüksek verimlilikte yararlanılamaz. Bu, tüm toplumun aleyhine olan bir durumdur. Dewey, yerinde olan bir analojiyle sevmediği istemediği bir işte çalışan birinin konumunu bir kölenin konumuyla eşdeğer görmüştür. (Dewey, 1916/2004, s.333)

Yeteneklerini keşfedememiş, keşfetmesine fırsat verilmemiş bir bireyin, meslek tercihi yaparken isabetli bir karar verebilmesi tamamen şansa bağlıdır. Bu durumda birey yoğun bir sosyal ve ekonomik baskı hissederek, mevcut işini sürdürmeye çalışır. Bu bireyin, sunacağı hizmette, sürdürülebilir bir verimlilik yakalayabileceğini söylemek zordur. Yaptığı işe zihnen odaklanamayan, işini sevmeden yapan birinin kendisine faydası olamayacağı gibi topluma da bir faydası olmaz. Bu durumu günümüze uyarlarsak, görünürde özgür olan, ancak tabiatına uygun bir meslek seçimi yapamamış olan bireylerin, istemediği bir işi ya da mesleği yaparken kendini özgür ve mutlu hissetmesinin mümkün olmadığını, bu durumun bireyde oluşturmuş olduğu hissiyatın kölelikten pek de farklı olmadığını söyleyebiliriz.

Dewey, yetenek keşfinin, gelişim devam ettikçe devam eden bir süreç olduğunu söylemiştir. Doğru bir meslek tercihi yapmak, yeteneklerin keşfine bağlı olduğundan dolayı, bu karar, bir günde verilecek ve hiç değiştirilmeyecek bir karar değildir. Bireyin mesleklere karşı olan ilgisi sürekli güncellenebilir. Kısacası, meslek seçimi konusunda aceleci davranılmaması gerektiğini söyleyen Dewey, bu tercihin tek seferde verilmiş bir karar olmasından çok, üzerinde düşünülerek zamana yayılmış bir karar olması gerektiğinin altını çizmiştir. Dewey, bu konuyu, varsayımsal bir öğrenci üzerinden şöyle örneklendirir. Örneğin bir öğrencinin kendisinde mühendislik mesleğine yönelik bir ilgi keşfettiğini ve mühendislik mesleğini seçmeye karar verdiğini varsayalım der. Daha sonra öğrencinin verdiği bu kararın neden nihai bir karar olamayacağını açıklar. Ona göre bu karar mühendis olma yolunda öğrencinin adım adım neler yapması gerektiğini ortaya koyamaz. Ona taslak bir plan sunar. (Dewey, 1916/2004, s.336)

Dewey, bu durumu, Colombus'un Amerika kıyılarına vardığında Amerika'yı tamamen keşfetmiş olduğunu düşünmesiyle aynı olarak görmüştür. Colombus sadece Amerika diye bir kıtanın varlığını ortaya koymuştur. Bu keşif, Amerika'nın coğrafi ve beşerî özellikler bakımından ayrıntılı olarak tanımlanması için bir önkoşuldur. Çünkü Amerika'yı tüm ayrıntılarıyla tanımlayabilmemiz için ontolojik olarak önce onun varlığını ortaya koymak gerekir. Bunu da Colombus yapmıştır**.** Dewey (1927/2024) "Colombus sadece coğrafi olarak yeni bir dünya keşfetti. Asıl yeni dünya son yüzyılda yaratıldı." (s.101) demiştir. Colombus'un Amerika kıtasını tüm özellikleriyle tanımlamış olduğunu iddia edemeyeceğimiz gibi, kendinde mühendislikle ilgili bir ilgi keşfeden öğrenci açısından da bu ilginin nihai bir keşif olduğunu söyleyemeyiz.

Öğrencinin bu ilgisinin üzerine gidilmeli gerçekten bu alanda yeteneği olup olmadığı ortaya çıkarılmalıdır. Aktif öğrenmeyi sağlayan tekniklerle öğrencilerin ilgileri ortaya çıkarılabilir ve bu ilgiler için gerekli yeteneğe sahip olup olmadıklarına karar verilebilir. Öğrencinin belirli bir alana yönelik ilgisi sadece kabataslak bir plan, gelecek planlaması açısından bir başlangıç noktası ortaya koyar. Bu ilgi kapsamında öğrenci üzerinde yapılacak olan kapsamlı ve sürece yayılmış gözlemler, geleceğe yönelik sağlam ve doğru planlamalar yapılmasının önünü açar. (Dewey, 1916/2004, s.336)

Dewey, bu noktada öğretmenlerin mesleki rehberlik görevinin hayati önemini ortaya koymuştur. Ona göre öğretmenlerin mesleki rehberliği, öğrencinin, kesin değiştirilemez bir meslek seçim kararı vermesini sağlamak değildir. Öğrenci gelişim süreci boyunca kendisinde gördüğü farklı ilgi ve yeteneklerin üzerine giderek zaman zaman meslek seçimi konusundaki kararlarını değiştirebilir. Öğretmenlerin görevi bu süreçte öğrenciye mesleki rehberlikte bulunmak ve onu desteklemektir. Dewey, aksinin bireyin kısıtlanmasına yol açacağını ve gelişimini engelleyeceğini ifade etmiştir. Kısıtlanan birey potansiyelini tam olarak keşfedemez ve kendisi için uygun olmayan bir meslek tercihi yapabilir O, bu koşullar altında yapılan meslek tercihinin bireyi özgür kılmayacağını, onu, meslek tercihini daha esnek şartlar altında yapmış olan kişilere bağlı kılacağını ifade etmiştir. (Dewey, 1916/2004, s.336)

Meslek seçimi konusunda özgür bırakılmamış olan kişilerin o mesleği yaparken kendini özgür hissetmesi ve esnek davranması pek olası değildir. Bu kişiler daha üst pozisyonlarda çalışan ve esnek hareket edebilme kabiliyeti yüksek olan kişiler tarafından kolayca yönetilebilirler. Dewey bireyin bu şekilde kalıcı olarak ast konumuna mahkûm edileceğini söylemiştir. O, yenilikçi bir meslek seçimi yapılabilmesi için bireyin esnek bir tutuma sahip olmasının şart olduğunu ifade etmiştir. (Dewey, 1916/2004, s.336)

Son ifadelerden, Dewey'in ast durumunda çalışanları küçümsediği gibi bir sonuç çıkarılmamalıdır. Bu ifadelerin, üst düzeyde bir mesleğe sahip olabilecek potansiyele sahipken, mesleki rehberlik ve eğitim yönetimi kaynaklı hatalar yüzünden yanlış meslek tercihinde bulunmuş bireylerin yaşayabilecekleri kronik mutsuzluğa ve yaşam boyu sürebilecek pişmanlıklara dikkat çekmek için söylendiğini düşünülmelidir.

Sonuç olarak, Dewey'in bir mesleğin, onu icra eden kişiyi özgür kılması gerektiğini düşündüğünü söyleyebiliriz. Dewey'e göre bireyin tercih ettiği meslek alanı, ona, tüm

yaratıcılığını ve hünerlerini kullanmasına izin verecek ölçüde özgürlük alanı tanımalıdır. O, bir meslek sahibi olmuş yetişkinlerin bile çoğu zaman yaptıkları mesleğin kendilerini kısıtlayıp kısıtlamadığını düşündüklerini, henüz bir meslek seçim kararı vermemiş olan gençlerin karar sürecinde esnek bir tutum takınmalarının şart olduğunu söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, 336)

3.6. Dewey'e Göre Bir İşte Aşırı Uzmanlaşmanın Sakıncaları

Dewey, iş ve meslekte aşırı uzmanlaşmayı sakıncalı olarak görmektedir. Çünkü aşırı uzmanlaşma, bireyi, yapılan işin teknik detaylarına hapseder. Bu noktada bireyin yapılan işin içinde kaybolma tehlikesi vardır. Yani birey adeta bir makine parçası gibi sadece teknik verimlilik odaklı hareket edebilir. Düşünmenin asgariye indiği böylesine katı bir iş anlayışı, bireyin akla sahip sosyal bir canlı olduğu gerçeğiyle büyük bir tezatlık gösterir. Aşırı uzmanlaşmanın bu gibi tehlikelerinden dolayı Dewey, bireyin tek bir faaliyet alanında değil de birçok farklı uğraş alanında yetkin olması gerektiğini söylemiştir.

> Bireyleri tek bir etkinlik çizgisinde eğitmeye çalışmak kadar tuhaf bir yaklaşım olamaz. İlk olarak her bireyin bir dizi uğraş dalında zihinsel olarak etkili olması zorunludur ve ikinci olarak herhangi bir uğraş, diğer ilgi alanlarından yalıtıldığı oranda anlamını kaybeder ve rutine dönüşür. (Dewey, 2004, s.332)

İnsan sosyal bir canlıdır. Toplum içinde yaşar. Toplumdaki diğer birey ve gruplarla karşılıklı ilişkiler geliştirir. Topluma deneyimleriyle katkı sağlarken, her sosyal ilişkide, deneyimlerini bir üst boyuta taşıma şansı elde eder. Bireyin zihinsel gelişimi de karşılaştığı uyarıcıların karmaşıklaştığı oranda artış gösterir. Birey, yaptığı iş ve meslek ne olursa olsun. Mesleğine doğrudan katkısı olsun ya da olmasın, hayatın içinde önemli bir işleve sahip olan çeşitli uğraşlar hakkında, en azından asgari düzeyde bilgi ve beceri sahibi olmalıdır.

Dewey, bireyin sadece mesleğiyle alakalı bilgi ve becerilerle yetinmeyip, kendine başka uğraş alanları bulması gerektiğini savunur. Bunu doğal bir eğilim olarak görür. Çünkü birey sınırları belli tek bir etkinlik alanına hapsedilemez. Bu durum insan olmanın doğasına aykırıdır. Çünkü birey bir robot değildir. Birey sadece tek bir işi yapmaya programlanamaz. Dewey, böylesine katı bir iş ve meslek anlayışını saçma bulduğunu ifade etmiştir. Çünkü insan doğası çok yönlüdür. Birey aynı anda birden fazla işle ilgilenebilecek potansiyele sahiptir. Ortalama bir insanın gün içinde yaptığı

etkinliklere bakmak bile, onun bu çok yönlü yapısını fark etmemizi sağlar. Örneğin bir işte çalışan bir birey sabah kalkar, evde işlerini halleder. Otomobiline biner, sürüş becerilerini kullanarak gideceği adrese ulaşır. İş yerinde görev tanımında olan işleri yapar. İşten çıkınca arkadaşlarıyla görüşür veyahut spor yapar ya da başka bir sosyal etkinlikte bulunur. Kimileri çocuklarıyla vakit geçirir. Onlar için etkinlikler planlar. Bazıları yalnız vakit geçirmeyi ve dinlenmeyi tercih eder ya da alışveriş yapar. Bazıları farklı şeyler öğrenmek için kurslara gider. Bazıları gezer. İnsanın yapabileceği aktivite türleri neredeyse sınırsızdır. Yaşam değiştikçe ve geliştikçe bireylerin zamanlarını geçirecekleri yeni etkinlik türleri ortaya çıkar. Tek bir insan bile sınırlı bir zaman dilimi içerisinde onlarca farklı etkinlikte bulunabilir. James (1907/2024)'ın da dediği gibi "İnsan doğasında her türlü permütasyon ve kombinasyon mümkündür." (s.5) Böylesine dinamik bir doğaya sahip bir canlı türünü iş verimliliği uğruna sınırlandırmak doğa yasalarına aykırıdır.

Ancak ne yazık ki günümüzün endüstriyel yaşamında insanlık değerinin geri plana itilerek yapılan iş süreçlerinin ve ekonomik çıktıların ön plana çıkarıldığı, insanın kendisine verilmeyen değerin, yaptığı işe verildiği, insan değerinin sadece ekonomik katkıyla ölçüldüğü gerçeği su götürmezdir. Endüstri yaşamının, insanı hayattan izole edip sadece yaptığı işe bağlama arzusu, bu hırsı, insan görünümlü robotlar yapmaya kadar götürmüştür. Belki de insana bir makine muamelesi yapılamayacağı gerçeğinin anlaşılmaya başlamasından olsa gerek, endüstriyel akıl, insan benzeri robotlar icat ederek, teknolojiyi çığır açıcı bir seviyeye kadar çıkartmıştır ve çıkartmaya da devam etmektedir. Tüm bunların temelinde bitmek bilmeyen maksimum iş verimliliği hırsı yatmaktadır. İşin iyi tarafından bakılırsa robotlaşmayla birlikte belki de insan tamamen akıl ve zihinden uzak sıkıcı teknik işlerle uğraşmaktan kurtulmuş olur.

Dewey'e göre bireyin ilgilendiği uğraş alanları birbirinden yalıtılmamalı, bu uğraşların birbirini desteklemesi sağlanmalıdır. Çünkü yaşam birbiriyle alakasız parçalara bölünemez. Her şeyin birbiriyle doğal bir bağlantısı vardır. Dewey'in şu ifadeleri, yaşamın her unsurunun birbiriyle iç içe olduğu gerçeğine yönelik farkındalık sağlaması açısından önemlidir.

> Bütün dersler tek bir yerin ve üzerinde yaşayan tek bir hayatın çeşitli görünüşlerinden ortaya çıkar. Yeryüzü biri matematiksel, diğeri fiziki, öteki tarihi vb. olmak üzere çeşitli tabakaların birleşiminden ibaret değildir. Böyle tabakalardan hiçbirinin üzerinde uzunca bir süre yaşayamayız. Üzerinde yaşadığımız dünyanın

> her tarafı içli dışlı birbirine bağlıdır. Her ders ve araştırma büyük ve ortak dünyanın çeşitli ilişkilerinden ortaya çıkar (Dewey, 1899/2022, s.73).

Bu düşüncelerinden Dewey'in, geleneksel eğitim anlayışının aksine, yaşamda, mekanikleşmiş ezber davranışlardan uzak, hayatı tam bir farkındalık düzeyiyle yaşayan, neyi, niçin yaptığını bilen bir birey hedeflediğini anlamaktayız. Bireylerin birçok alanda, farklı uğraşlara sahip olmalarını önemseyen Dewey, bu uğraşların hepsinin birbiriyle ilgisinin kurulması gerektiğini söylemiştir. Bu uğraşların birbirlerinden keskin sınırlarla ayrıldıkları ölçüde zihinsel anlamlarından uzaklaşacaklarını ve mekanikleşeceklerini söyleyen Dewey, bu noktada felsefesi için kurucu bir işlev gören deneyim kavramının kuşatıcı etkisini hissettirmiştir.

Dewey'nin deneyim anlayışına göre, her deneyim bir sonraki deneyimin hazırlayıcısıdır ve bireyin bir konuda elde ettiği deneyim, önüne çıkan farklı bir problemin çözümü noktasında da işine yarayabilir. Bireyin yaşantı zenginliği ne kadar fazla olursa ne kadar çok eğitsel uyarıcıdan etkilenirse, şimdiki deneyimlerini geleceğe daha çok aktarma şansı elde eder. Bireyin şimdideki deneyim buketi ne kadar zenginse, o deneyimlerin gelecekte elde edeceği herhangi bir deneyime sağlam bir temel oluşturma olasılığı da o kadar fazla olur. Nitekim Dewey (1938/2023) "Deneyimin devamlılığı prensibinin anlamı, her deneyimin daha önceki deneyimlerden bir şeyler alması ve kendinden sonra gelecek deneyimlerin niteliğini de bir şekilde değiştirmesidir." diyerek deneyim elde etme sürecinin kesintili olmadığını biteviye bir süreç olduğunu vurgulamıştır. (s.42)

Ona göre bir zincirin halkalarının boşluksuz bir şekilde birbirlerine bağlı olmaları gibi deneyimlerde o şekilde birbirlerine bağlıdırlar. Nasıl ki uykusuz ve yorgun geçen bir gecenin ardından yaşanacak günün kalitesi de negatif olarak etkileniyorsa, bireyin yanlış ve hatalı bir deneyimi de bu deneyim üzerine inşa edilecek olan diğer deneyimlere etkiyerek onlar üzerlerinde olumsuz bir tesir oluşturabilir.

Dewey, bireyin sınırlı bir etkinlik alanında aşırı uzmanlaşmamasını salık verirken de birden fazla uğraş alanında etkin olması gerektiğini söylerken de bireyde yaşantı zenginliğinin önemine vurgu yapmıştır. Bireyin, öğrendikleri arasında köprü kurabilmesi ve bu öğrenmeleri zihninde birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturabilmesi birden fazla uğraş alanında etkin olmasıyla mümkündür. Birden fazla uğraş alanında, bu alanların birbirleriyle bağlantılarına da hâkim olacak şekilde yetişen bireyin elde

edeceği tüm deneyimler tek bir havuzda toplanacak ve gelecek deneyimlerin oluşması aşamasında bireye, temelleri sağlam bir hazır bulunuşluk düzeyi sağlayacaktır.

Daha önceki satırlarda da ifade ettiğimiz gibi Dewey'in dünya anlayışında her şey bir bütündür. Okulda, bu organik bütünün yapay parçalara ayrılarak bağımsız dersler kapsamında ele alınması, deneyimin sürekliliğine ket vurur. Geleneksel eğitimde bireyin bir derste öğrendiklerinin başka bir derste öğrendikleriyle bağlantısının kurulması gibi bir amaç güdülmediğinden, öğrenme ürünleri bireyin zihninde birbirinden kopuktur ve birleşmelerinin önü kapalıdır. Bireyin dersler için söylediğini uğraşlar düzeyinden ele alırsak, Dewey'in neden bireyin sadece tek bir uğraş alanına takılı kalmamasını istediğini daha iyi anlarız. Çünkü birey hayatta tek bir şeye odaklandığı zaman ya da o şeyin diğer şeylerle bağlantısını kuramadığı zaman, hayata çok sınırlı ve dar bir çerçeveden bakmasının önüne geçilemez. Dewey'in devamlılık ve etkileşim prensipleri konusundaki şu ifadeleri konuyu özetler niteliktedir.

> Devamlılık ve etkileşim prensipleri birbirinden ayrı değildir. Birbirleriyle kesişirler ve bütünleşirler. Tabiri caizse bunlar deneyimin enlemsel ve boylamsal değerleridir. Farklı durumlar birbiri ardına gelir. Ancak devamlılık prensibi sayesinde bir şeyler daha öncekinden daha sonrakilere taşınır. Birey bir durumdan ötekisine geçtikçe dünyası, yani çevresi genişler veya daralır. Kendisini başka bir dünyada değil de aynı dünyanın farklı bir yerinde bulur. Bir durumdan öğrenmiş olduğu bilgi ve beceriler daha sonra gelecek durumları anlaması ve bunlarla etkin biçimde başa çıkabilmesi için bir araç olur. (Dewey, 1938/2023, s. 53)

Görüldüğü gibi Dewey'in deneyim anlayışında deneyimler birbirinden bağımsız değildir. Her deneyim olumlu ya da olumsuz olarak birbirine etki eder. Eğitimin amacı da birey deneyimlerini birbirinden yalıtmak değil, aksine hepsini ortak bir amaca doğru yöneltmektir. Bireyin zihni bir bütündür. Bundan dolayı öğrenmeler arasında, şu öğrenme eylemsel, şu öğrenme zihinseldir. diye bir ayrım yapılmaz. Bazı öğrenmeler zihinsel ağırlıklı, bazılarıysa eylemsel ağırlıklı olabilir. Ancak her öğrenmenin hem zihinsel hem de eylemsel bir boyutu bulunur. Birbirine organik bir şekilde bağlanma eğiliminde olan bu öğrenmeleri birbirinden yalıtmaya çalışmak insan doğasına aykırıdır. Bundan dolayı Dewey herhangi bir etkinlikte aşırı uzmanlaşmayı sakıncalı bulur. Çünkü aşırı uzmanlaşma, etkinliği, sadece teknik detaylara indirgeyerek onun sosyal vb. bağlantılarının göz ardı edilmesine yol açar. Ona göre, eğitim, bireyi, etkinliğinin diğer alanlarla bağlantısını kavrayamayacağı ölçüde aşırı uzmanlaşmaya mahkûm etmemelidir. Mesleki eğitimde aşırı uzmanlaşma

tehlikesi bulunur. Dewey'in bireyi aşırı uzmanlaşmadan koruyarak nasıl bir mesleki eğitim önerdiğini bir sonraki başlık altında detaylı bir şekilde ele alacağız.

3.7. Dewey'in Meslek Eğitimine Yönelik Görüşleri

3.7.1. Meslek Eğitiminin Doğası

Dewey, mesleği birey açısından ele alarak mesleğin belli amaçlar doğrultusunda yapılan ve devamlılık gösteren bir faaliyet olduğunu söylemiştir. Mesleki faaliyet kapsamında yapılan etkinlikler gelişigüzel değildir. Birtakım amaç ve hedefler bulunur. Meslek, tek seferlik bir uğraş değildir. Bireyin çalışacağı zamanlar ve saatler bellidir ve bu çalışmanın döngüsel bir şekilde en azından bir süre devam etmesi esastır. Meslek, bireyin, yaşam süresince vaktinin büyük bir kısmını ayıracağı bir faaliyet alanı olduğundan, meslek öncesi eğitimin niteliği de bu çalışma yaşamının kalitesini doğrudan etkileme gücüne sahiptir. Birey açısından nispeten devamlı bir faaliyet olması, bu faaliyetin en tipik özelliğidir. Mesleki faaliyetin bu gibi özelliklerinden dolayı, meslek seçimi kararı, tesadüflere bırakılamayacak kadar hayati bir karardır (Dewey, 1916/2004, s.334).

Dewey, meslek eğitimine ciddiyetle yaklaşılması gerektiğini söyleyerek, bu eğitim türünün bazı tipik özelliklerinden söz etmiştir. Ona göre Meslek eğitimi diğer eğitim türlerine göre daha fazla unsurun bir araya gelmesini gerektirir. Mesleki eğitimde, birey açısından alışkanlıkların ve içgüdülerin açığa çıkması gerekir. Dewey, pasifliğin, mesleki eğitimin düşmanı olduğunu söyler. Buradan anlamaktayız ki bireyi pasif kılarak ona, başkaları tarafından keşfedilmiş olan bilgileri, yapılandırılmış bir şekilde sunmayı görev edinen geleneksel eğitim felsefeleri içerisinde gerçek mesleki eğitimin bir yeri yoktur. Meslek, hayatın içinden bir olgu olduğuna göre bu olgunun eğitimi de hayatın içinde olmalıdır. Birey, iş ve meslek yaşamında ihtiyaç duyacağı hareket tarzlarını eğitimi sırasında edinmeli ve böylece gerçek meslek yaşamına hazır hâle gelmelidir. Gerçek yaşam hareketlilik ve dinamiklik üzerine kurulmuştur. Çevreye baktığımızda her şey bir iş, oluş, farklılaşma, hareket ve değişim hâli içerisindedir. Eğitimin başarısı da bu gerçekliği yakalayabildiği ölçüde artış gösterecektir (Dewey, 1916/2004, s.334).

Dewey, rutinleşmiş ve mekanikleşmiş işlerde çalışmayı insan doğasına aykırı bulduğundan dolayı mesleki eğitimde de sadece teknik düzeyde verilen eğitimi yeterli

görmemiştir. Dewey, mesleki eğitimin, sağlam bir şekilde belirlenmiş hedeflere ihtiyacı olduğunu söylemiştir. Yani mesleki eğitim, artık eskinin usta-çırak ilişkisinde olduğu gibi, bilimsellikten uzak, sadece teknik düzeyde verilemez. Mesleki eğitimin, pedagojik bir özellik taşıması için öğrenciye el ve kas gücüne dayanan etkinliklerin zihinsel ve entelektüel yönlerini de kazandırması gerekir. Dewey, Antik Yunan'daki gibi, endüstriyel eğitimin liberal eğitimin tam karşısında konumlandırılmasına karşıdır. O, bilinenin aksine, görünürde psikomotor beceriye dayalı olan bir eğitimin bile düşünsel bir yönünün olduğunu söylemiştir. Mesleki hedeflere ulaşma noktasında düşünsel becerilere de gereksinim olduğunu söyleyerek, Mesleki eğitimi, salt beden gücüne dayalı becerilerin kazandırıldığı bir eğitim olarak değil, düşünsel yönüne de önem verilmesi gereken bir eğitim olarak formüle etmiştir (Dewey, 1916/2004, s.334).

Dewey, Mesleki eğitimin temelini oluşturan etkinliklerin, aşamalılık özelliğine sahip olduğunu söylemiştir. Bu aşamalardan her birinde belli problemlerin çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Bundan dolayı öğrencinin yaratıcılık ve gözlem becerilerini kullanması kritik bir öneme sahiptir. Öğrencinin, yaptığı etkinliklerde bir gelişme kaydedebilmesi, karşılaştığı sorunlarla ne derece baş edebildiğiyle doğru orantılıdır. Mesleki eğitimde de öğrenme bir keşfetme sürecidir. Kendi öğrenme sürecini etkin bir şekilde yönetebilen bir öğrencinin, sahip olduğu becerilerin başında, yaratıcılık ve problem çözme becerisi gelir ki, bunda belli bir yetkinliğe ulaşmış olan bir öğrencinin, motivasyonunda da belirgin bir artış görülür (Dewey, 1916/2004, s.334).

Pragmatist amaçlara ulaşmayı hedefleyen bir okul, her şeyden önce öğrencilerin aktif olacağı bir sınıf düzeni oluşturmalıdır. Pragmatist okul, öğrencilerin ilgi ve merakını açığa çıkarmalıdır. Okul, eğer isterse öğrencilerin hayata bir araştırmacı gibi bakmalarını sağlayabilir. Pragmatist felsefe, yaşam boyu kullanılacak en önemli beceri olan problem çözme becerisinin edinebileceği tek yerin, okul olduğunu öne sürer (Cevizci, 2023, s.132).

Aktif uğraşlara dayalı eğitimi savunan Dewey, Mesleki eğitimde de istenilen yeterliliğe ulaşılabilmesi için eğitimin uğraşlara dayalı olarak verilmesinin tek yol olduğunu söylemiştir. O, erken yaşlarda dahi aktif uğraşlar üzerinden verilen eğitimi savunurken, daha ileriki yaşlarda gündeme gelen Mesleki eğitimin, yaşamsal uğraşlar üzerinden verilmesi gerektiğini savunması, kaçınılmazdır.

Meslek uğraşısı birey yaşamında belirgin izler bırakan bir uğraş alanıdır. Bundan dolayı bu uğraş alanına yönelik verilecek her eğitimin, bireyin meslek yaşantısında bir karşılığı olmak zorundadır. Mesleki eğitim sadece teoriye dayalı olarak verilemez. Geleneksel eğitimin pasif ruhu, mesleki eğitimin dinamizmine aykırıdır. Geleneksel mesleki eğitim, sadece fiziksel ve pratik becerilere önem verir. Öğrencinin düşünsel yönünü geliştirmek gibi bir kaygısı yoktur. Bireyin gerçek yaşamda karşılaşması muhtemel senaryoların benzerleri eğitim ortamlarına taşınırsa, birey gerçek yaşam deneyimlerine yakın bir meslek öncesi eğitimden geçmiş olur. Böylece birey gerek meslek gerekse özel yaşantısında, karşısına çıkan her türlü sorunla mücadele etme ve bunları en uygun şekilde çözme becerisi elde eder (Dewey, 1916/2004, s.334).

Dewey, Özellikle erken yaşlarda verilen eğitimin mesleki bir karakter taşımaması gerektiğini vurgulayarak, bunun aksi bir tutumun, bireyin gelişim olanaklarına zarar verebileceğini söylemiştir. Dewey, belirli bir meslek dalına yönelik olan eğitimin, tam olarak hangi yaşlarda ve hangi eğitim kademesinde başlaması gerektiğiyle alakalı kesin bir görüş bildirmemekle birlikte, özellikle erken yaşlarda, eğitimin belirli bir mesleğe hazırlık şeklinde planlanmasının uygun olmadığı konusunda net bir tutum sergilemiştir. Bireyin, bir yeteneğe sahip olduğu alanda ilerlemesini çok önemseyen Dewey, bireylerin yanlış meslek tercihinde bulunmasının sonuçlarını, kölelikle eşdeğer olarak görmüştür. Bu yüzden erken yaşlar, meslek seçimi açısından, bireyin sağlıkla ve olgunlukla doğru karar verebileceği yaşlar değildir. Bu yaşlarda, belirli bir mesleğe yönelik olarak verilecek bir eğitim, olsa olsa bireyi makine benzeri rutin bir etkinliği yapması yönünde eğitebilir. Dewey, bu tür bir eğitimin Bir uğraşıyı entelektüel açıdan zengin hâle getiren gözlem yapma ve özenli planlar yapma gibi süreçlerin önüne geçebileceğini ifade etmiştir. Bu da bireyi başkalarının zekâsına tabi kılacağından, potansiyelini ortaya koyabilmesi engellenmiş olur (Dewey, 1916/2004, s.335).

Dewey, her fırsatta, eğitimin birey ihtiyaçlarından hareket etmesi gerektiğini söylemiştir. Dewey'e göre eğitim, bir takım gerçek yaşam hedeflerine ulaşma yolunda bir araçtır. Bundan dolayı, eğitim yaşantıları gerçek problemler ve gerçek olgular üzerinden kurgulanmalıdır. Nitekim, şu alıntı gerçek yaşam hedeflerinden ne kastedildiğinin daha iyi anlaşılması bakımından önemlidir.

> Dewey, öğrencilerin, insanlığın olaylarını ve aktivitelerini çözmelerini istemiştir. Bu insanlar neden tüccar olmuştur? Üç nehrin kesişiminde yer alan büyük bir şehrin

> büyümesi nasıl açıklanabilir? Böyle bir şehrin gelişimini başka neler etkilemiştir? Okyanus akıntılarının ve rüzgârlarının insanlığın aktiviteleriyle nasıl bir ilgisi vardır? Neden bir dağın yamacında zengin tarım imkânı bulunurken diğer tarafında bulamayız? (Noddings, 1995/2017, s. 40)

Türünden soruları öğrencilere yöneltmek, Dewey açısından önemlidir. Ona göre, eğitici nitelikte bir etkinlik, bireyi, daha önce aşina olmadığı alanlara girmesi için teşvik etmelidir. Nitekim, Dewey (1910/2023) "Zihnin daha önce düşünmediği sorular sormasına vesile olmadıkça ve bu soruların varlığı, gözlem yoluyla, okuma sayesinde, o özel alanda uzman olan insanlara danışılarak elde edilmesi gereken bilgiler konusunda bir açlık yaratmadıkça, yeni bir alana da girilemez." demiştir. (s.227) Çünkü öğrenci, gerçek, orijinal hayat problemleriyle ne kadar yüz yüze getirilirse, o ölçüde pragmatik eğitim amaçlarına ulaşma imkânı elde edilir.

Dewey, mesleğe hazırlığın ilk aşamalarının, yani, ilköğretim kademesinde verilen eğitimin, bireyi, meslek yaşamına doğrudan değil, dolaylı olarak hazırlaması gerektiğini söylemiştir. Yani Dewey, ilköğretim kademesinde, bireyi belli bir mesleğe yönelik olarak değil, tüm meslek alanları için gerekli olan temel bir formasyonda eğitmeyi uygun görmüştür. Dewey "…Geriye kalan tek alternatif, mesleğe hazırlığın ilk aşamalarının doğrudan değil, dolaylı olmasıdır." derken aslında bir ölçüye kadar tüm eğitim sürecini mesleki eğitim olarak gördüğünü, dolaylı olarak ifade etmiştir. Onun Mesleğe hazırlığın ilk aşaması olarak gördüğü eğitim kademesi ilköğretim kademesidir. Ancak, bu aşamada verilecek olan eğitim, öyle bir eğitimdir ki, ileride bireyin potansiyel olarak yapabileceği tüm iş ve meslekler için dolaylı bir hazırlık sunar. O, bu aşamada, eğitimin, bireyin o anki ilgi ve ihtiyaçlarından ilham alması ve aktif uğraşlar üzerinden verilmesi gerektiğini söyler. O, bireyi aktif kılan işler üzerinden verilen eğitimin, bireyin kendi potansiyelinin farkına varmasını sağladığını söylemiştir. Aktif uğraşlar, öğrenciyi objektif bir şekilde gözlemlemeye olanak sağladığından, öğretmen tarafından bireyin yetenek alanlarının keşfi de mümkün olur. Yetenek alanları keşfedilen ve bu konuda farkındalık kazanan bireylerin, isabet derecesi yüksek bir meslek seçimi kararı verme olasılıkları daha fazladır. Bireye, somut bir ürün ortaya çıkarma fırsatı vermeyen geleneksel eğitim ortamlarında, maalesef ki bireyin yeteneklerini keşfe çalışmak hem öğretmen hem de öğrenci açısından çok zordur. (Dewey, 1916/2004, s.336)

Dewey'in, mesleğe hazırlığın ilk aşamalarının doğrudan değil dolaylı olması gerektiğini düşündüğünü yukarıdaki paragraflarda aktardık. Dolaylı da olsa eğitimin

ilk kademelerini aslında mesleki eğitimin bir parçası olarak gördüğünü ifade ettik. Zaten pragmatist bir filozofun bunu bu şekilde görmesi gayet doğaldır. Her şey aslında tek başına bir şey ifade etmese bile başka bir şeye hazırlıktır. Şöyle bir analojide bulunmak, sanırız bu noktada isabetli olur. Alçak bir yerden yüksek bir noktaya ulaşmak için yüz basamaklı bir merdiven olduğunu düşünelim, hiç kimse hedefe ulaşma noktasında birinci basamağın önemini yadsıyamaz. Hedefe ulaşmada ilk basamaklar tek başına tam ve yeterli değildir. Ancak hedefe ulaşmada hiçbir basamak tek başına tam ve yeterli değildir. İlk basamak hedefe ulaşmada başlangıç noktası oluşturur ancak hedefe ulaşmada en az son basamak kadar önemlidir. Dewey, hedefe ulaşma yolunda atılan her adımı, gerekli ve değerli görür. O, deneyim kavramını ele alırken;

> Tıpkı bir insanın kendisiyle yaşayıp kendisiyle ölmemesi gibi, bir deneyim de kendisiyle yaşayıp kendisiyle ölmez. Bütün deneyimler istek veya amaçtan bağımsız olarak başka deneyimler içerisinde yaşamaya devam eder. Bu nedenle, deneyim temeli üzerinde kurulu bir eğitim anlayışının çözmesi gereken sorun, daha sonraki deneyimlerde de üretken ve yaratıcı bir şekilde yaşamaya devam edebilecek deneyimlerin şimdide seçilmesidir**.** Demiştir (Dewey, 1938/2023, s.32).

Dewey'in bu sözlerini, tartıştığımız konuyla bağdaştırdığımızda eğitimin ilk aşamalarının meslek eğitimi açısından ne anlam ifade ettiğini daha iyi idrak edebiliriz. İlkokul birinci sınıfa yeni başlamış olan bir grup çocuk hayal edelim. Bir de bu çocukların yetişkin hâllerini hayal edelim. Hepsi de toplumsal iş bölümünde belli bir konuma sahip olmuş olsun. Muhtemelen hepsinin meslekleri farklı farklıdır. Kimi öğretmen, kimi doktor, kimi biyolog, kimi de vinç operatörü olmuştur. Bu çocuklar, bu mesleklere yönelik uzmanlık eğitimini ilköğretimde almamışlardır. Ancak belli bir mesleğe yönelik uzmanlık eğitimi alana kadar, aldıkları temel eğitimin mesleklerine hiçbir katkısının olmadığını kimse iddia edemez. Bu duruma deneyim kavramı temelinde baktığımızda Onun mesleki eğitimin ilk aşamalarının neden dolaylı olması gerektiğini düşündüğünü daha iyi anlayabilir.

Dewey, geçmişte, eğitimin kabul edilebilecek düzeyden çok daha fazla mesleki nitelik taşıdığını ifade ederek, geniş halk kitlelerine verilen eğitimi çoğunlukla mesleki eğitim olarak nitelendirmiş, bu eğitimi fazlasıyla faydacı gördüğünü söylemiştir. Bu tür bir eğitimin çıraklık eğitimi olarak adlandırılmasının daha doğru olabileceğini söylemiştir (Dewey, 1916/2004, 336). Çünkü çıraklık eğitiminde sadece ilgili meslek alanına yönelme vardır. Çırak, ustasının mesleki deneyimlerine ilk elden şahit olur ve ilgili

meslek konusunda kendi deneyimlerini inşa etmeye çalışır. Ustanın atölyesi aslında bir üretim merkezidir. Ancak çırak açısından ilgili mesleğin inceliklerini öğrendiği bir okul işlevi görür. Ancak atölyenin birincil işlevi eğitim değildir. Asıl amaç kâr elde etmek amacıyla üretim yapmaktır. Orada bir üretim süreci vardır. Çırak bu sürece ne kadar dâhil olursa o kadar çok mesleki deneyim elde etme şansı bulur. Çıraklık eğitimi, öğrenmeyi tek bir teknik alanla sınırlı tuttuğu ve maddi faydayı ön plana çıkardığı için Dewey pedagojisiyle birebir örtüşen bir kurum değildir. Ancak bireyin kendi deneyimlerinden öğrenmesine fırsat verdiği için bu yönüyle Dewey pedagojisine kısmi bir yakınlık gösterir.

O, geçmişte okuma-yazma ve hesaplama öğretiminin okullarda yer almasının sebebini mesleki açıdan sundukları faydaya bağlar ve bu becerilerin mesleki olarak önemli olduğu ölçüde müfredatta bir yer edindiğini söyler. (Dewey, 1916/2004, 337)

Günümüzde ilkokul birinci sınıfta verilen okuma ve yazma eğitimi ile yine ilkokulun hedefleri arasında yer alan temel hesaplama becerilerinin öğretilmesinin amacı, doğrudan bir mesleğe katkı sağlamalarından ziyade sonraki öğretim kademelerine ve ileri öğrenmelere hazır bulunuşluk sağlamalarından dolayıdır. Günümüzde, okuma-yazma ve hesaplama becerilerinin mesleklerdeki gerekliliği yadsınamaz bir gerçeklik olsa da bu beceriler hem gündelik yaşam için hem de meslekler için oldukça temel becerilerdir. Kerschensteiner (2023) "Çıkarları devletin çıkarları ile örtüşen el işi meslekleri dâhil, okuma, yazma, aritmetik ve resim gibi temel kültürel becerileri içeren "tinsel beceriler" terimi altında topladığımız ilkel kültürel araçlara egemen olmayı gerektirirler." derken bunu kastetmiştir. (s.31) Bu becerilerin modern mesleki beceriler içerisindeki önemi oransal olarak azalmıştır. Çünkü geçmişte bazı iş ve mesleklerin icrası için yeterli kabul edilen okuma-yazma ve hesap yapma becerilerinin, günümüzde, herhangi bir mesleğin gereklilikleri sıralanırken hiç sözünün dahi edilmediğini söyleyebiliriz.

Dewey, toplumdaki hâkim sınıfların eğitiminin önemli ölçüde mesleki nitelik taşıdığını, ancak yönetim işiyle uğraşanların eğitiminin ise mesleki eğitim kapsamında değerlendirilmediğini söyler. Daha sonra bu toplumsal algıyı eleştirerek, savaşta ve barışta, toplumsal ve siyasi çıkarların yönetilmesi işinin de en az diğerleri kadar mesleki nitelik taşıdığını söyler (Dewey, 1916/2004, 337)

Dewey, Amerika'da, üniversite eğitiminin tıp, hukuk, ilahiyat gibi bölümlerle, meslek kazandırma amacıyla başladığını söylemiş, ayrıca yükseköğretimin devlet dairelerine,

yönetim işinde uzman personeller yetiştirdiğini de ifade etmiştir. Dewey, daha sonraları bu eğitimden mesleki olarak faydalı olacağı gerekçesiyle birtakım kısımların kaldırıldığını akabinde bu konuların kültürel eğitime entegre edildiğini ifade etmiştir. O, gerçek yaşamda hiçbir işlerliği kalmamış olan faydacı konuların tarihsel bir değer taşıdığı gerekçesiyle müfredatta tutulmaya devam edilmesini, bir paltonun kollarında işe yaramayan düğmelerin tutulmasına benzeterek eleştirmiştir (Dewey, 1940/2021, s. 80).

O, geçmişte mesleklerin toplumsal algısıyla ilgili çok önemli bir noktaya dikkat çekerek, toplumda uzun bir süre boyunca bir cerrahın ya da doktorun mesleki statüsüyle bir uşağın ya da berberin mesleki statüsünün eşit görüldüğünü söylemiştir. Bu duruma sebep olarak, her iki işinde para karşılığı yapılmasını ve kısmen, doktorluğun da bedeni çaba gerektiren bir meslek olmasını göstermiştir (Dewey, 1916/2004, 337).

Dewey'in ifade ettiklerine dayanarak, geçmişte, toplumdaki mesleki statü algısının son derece dar bir çerçeveye hapsolduğunu söyleyebiliriz. Görüldüğü gibi geçmişte mesleklerin toplumsal statüleri belirlenirken son derece genel ölçütler olan para karşılığı yapılma ve fiziksel emeğin ön planda olması ölçütleri kullanılmıştır. Hâlbuki günümüzde bir cerrahın ya da tıp doktorunun mesleki statüsü dünyanın hemen hemen her yerinde yüksek bir düzeydedir. Aksine uşaklık, berberlik, kısacası beden gücüne dayalı olarak icra edilen meslekler, cerrahlığa ve doktorluğa göre çok daha aşağı bir statü algısına sahiptir. Hem cerrahlıkta hem de bedenî çaba gerektiren diğer tüm mesleklerde, vücut organları aktif bir şekilde kullanılır ancak ortaya çıkan ürünler nitelik olarak birbirinden tamamen farklıdır. Günümüzde mesleklerin toplumsal statüsünün belirlenmesinde çok daha zengin ve karmaşık ölçütler kullanılmaktadır.

Dewey, Yüksek eğitimin, araştırmayı teşvik ettiğini ve mesleklere yönelik hazırlık eğitimini içerdiğini ifade eder. O, somut bir yarar sağlama amacında olmayan uğraşların, yazınsal uğraşların, eğitim ve liderlikle ilgili eğitimin, toplumun nazarında mesleki eğitim olarak kabul edilmediğini ve bu algının gerçeği yansıtmadığını söyler. Bu tür uğraşlara yönelik verilen eğitimi, kültürel eğitim olarak adlandırır. O, makale-kitap yazma, gazete editörlüğü gibi yazınsal uğraşlar konusunda verilen eğitimin de bu algıdan etkilenerek kültürel eğitim olarak adlandırıldığını ancak bunun doğru olmadığını söyler. Birçok öğretmen ve yazarın, sadece kas gücüne dayanan ve bir takım somut ürünler ortaya koymayı hedefleyen meslek alanları için kurgulanan

eğitimi, meslek eğitimi olarak kabul ettiklerini ve bu eğitim türü karşısında kültürel eğitimi savunduklarını ifade eder. O, öğretmen ve yazarları, bu algılarından dolayı eleştirmiş, onların aldığı eğitimin de en az diğer alanlar kadar mesleki nitelik taşıdığını söylemiştir (Dewey, 1916/2004, 337).

Dewey, daha sonra öğretmen ve yazarların neden böyle bir algıya sahip oldukları konusunda bir sav öne sürmüştür. Buna göre, öğretmenlik ve yazarlık gibi meslekler, kar elde etmeyi amaçlayan bir girişimcinin yaptığı işten farklıdır. Öğretmen ve yazarlar doğrudan toplum yararına hizmet sunarlar. Tabii olarak bu kişiler de bir gelir elde ederler, ancak yaptıkları iş, doğası itibariyle doğrudan ekonomik değer atfedilebilecek bir iş değildir. Arada, işveren gibi bu hizmetten ekonomik pay alan bir aracı bulunmaz. İlaveten, öğretmenlik, yazarlık gibi mesleklerin icrası, zihinsel emeğe dayanır. Dewey, öğretmen ve yazarların bu tarz bir bakış açısına sahip olduklarını, bundan dolayı kendi mesleklerini kültürel olarak gördüklerini, diğer mesleklerin de kültürel bir yönünün olduğunu gözden kaçırdıklarını, kendi mesleklerine dönük eğitimi de bundan dolayı mesleki eğitim olarak değil, kültürel eğitim olarak adlandırdıklarını ifade etmiştir (Dewey, 1916/2004, s.337).

Dewey, "Kültürel eğitim denilen şey küçük bir sınıf tarafından bir lüks olarak daima muhafaza edilmiştir. Özellikle sosyal üstünlük göstergesi açısından saygı duyulan ya da yönetim güçleri açısından faydalı olan meslekler için bile geniş bir eğitim kaynağı oluşturmuştur." der (Dewey, 1940/2021, s. 80). O, bu nokta da öğretmenlik eğitiminin ve ilk bakışta kültürel eğitim görüntüsüne sahip olan ancak özünde meslek eğitim mahiyetinde olan alanlarına yönelik eğitiminde mesleki eğitim olarak kabul edilebileceğini açık bir şekilde ifade etmiştir. Örneğin; öğretmenliğin, doktorluğun, mühendisliğin, mimarlığın, polisliğin bir meslek olduğunu herkes kabul eder. Ancak saydığımız bu meslekleri edinmek için bireylerin o mesleklere yönelik özel bir eğitimden geçmesi gerekir. Bunu da kabul ederiz. Ancak bu mesleklere yönelik verilen eğitimi birçoğumuz mesleki eğitim olarak kabul etmeyiz. Hâlbuki Polisi polis yapan ya da öğretmeni öğretmen yapan eğitimde, en az kaynakçıyı kaynakçı yapan ya da marangozu marangoz yapan eğitim kadar mesleki eğitim niteliğindedir. Dewey'in anlatmak istediği budur. Örneğin tıp eğitimine ya da hukuk eğitimine, mesleki eğitim demeye dilimiz varmaz. Hâlbuki her ikisi de mesleki eğitimdir. Doktorluk, avukatlık, hâkimlik, savcılık birer meslek türü olduğuna göre bu mesleklere yönelik eğitimin verildiği fakültelerde en az diğerleri kadar mesleki eğitim kurumu niteliği taşırlar. Asıl

mesele şudur. Antik Yunan'dan, günümüze miras kalan birtakım toplumsal algı kalıpları büyük ölçüde varlığını sürdürmektedir.

Toplum olarak, sadece beden gücüne dayanan mesleklere yönelik verilen eğitimi, mesleki eğitim olarak kabul etme eğilimindeyiz. Bir mesleği icra ederken baskın olan emek türü, o mesleği yapabilmek için gerekli olan eğitimin, "Mesleki" olarak adlandırıp adlandırılmamasında belirleyici olmaktadır. Antik Yunan dünyasının fiziksel emeğe dayalı işleri küçümseyen tavrının, günümüzün modern toplumlarında tamamen ortadan kalktığını söylemek, mümkün değildir. Antik çağdan bu yana asırlar geçmiş olduğu hâlde, salt fiziksel emeğe dayalı olarak yapılan işlere ve bu işlerin eğitimine yönelik takınılan tavır hâlen negatif bir görünüme sahiptir.

Antik Yunan toplumunda, çalışma ve hizmet etmenin kölelere özgü bir eylem olarak görüldüğünü ve o dönemde çalışma olgusunun günümüzde taşıdığı anlam ve değerden tamamen uzak bir anlama sahip olduğunu daha önce söylemiştik. Benzer bir şekilde bir yazar tarafından da tarih boyunca iş ve çalışmaya yüklenen değerin, çağdan çağa, kültürden kültüre değişkenlik gösterdiği, bu olgunun aristokratik gelenekte ve eski Yunan toplumlarında kölelikle ilişkilendirildiği, Protestanlığın doğuşuyla birlikte ortaya çıkan Kalvinist öğreti de ise Tanrı'ya hizmet etmeninin bir aracı olarak görüldüğü, günümüzde ise yaşamanın en saygın yolu olarak kabul edildiği ifade edilmiştir. (Özkalp, 2003, s.1)

Dewey, demokratik toplumlarda, "çalışma" olgusuna pozitif bir gözle ve saygıyla bakıldığını, cinsiyet fark etmeksizin herkesten topluma bir katkıda bulunmasının beklendiğini söylemiştir. Bu toplumsal anlayışa göre toplumsal hizmette bulunmak ve emek vererek bir iş ortaya koymak, çok kıymetli bir eylemdir ve ahlaki bir ideal niteliği taşır. O, kendi yaşadığı zamanı kastederek, toplumda hâlâ çalışmak zorunda olmayanlara yönelik bir kıskançlık ve imrenmenin devam ettiğini, ancak toplumsal ahlak anlayışının bu yaşam tarzını onaylamadığını söylemiştir (Dewey, 1916/2004, s. 338).

Bu ifadelerden anlaşılmaktadır ki demokratik toplumlarda, çalışmak ve hizmet etmek, erdemli ve onurlu bir davranış olarak görülür. Emek kutsaldır görüşü hâkimdir. İçinde bulunduğumuz 21.yüzyıl çalışma dünyasında da bu anlayış hâlâ devam etmektedir. Her ne kadar fiziksel emeğe dayalı işlerin toplumdaki statü algısı hâlâ düşük olsa da çalışma kavramının geneline olan bakış pozitiftir. Çünkü demokratik toplumlarda bireyler özgürdürler ve dışsal motivasyonla değil, içsel motivasyonla hareket

etmektedirler. Kendi içlerinden aldıkları güçle, üretime ve topluma ne yönde hizmet edeceklerine karar verebilirler. Demokratik toplumlarda, toplumun, çalışmayı ve hizmeti onure edici yaklaşımı, bireyleri çalışmaya ve hizmet etmeye iten en önemli güçlerden birini oluşturur.

3.7.2. Sanayi Devriminin Çalışma Hayatında Yaptığı Dönüşüm ve Meslek Eğitimine Yansımaları

Sanayi devrimi, neolitik devrimden sonra dünya tarihindeki en önemli kırılma noktalarından biri olmuştur. M.Ö. 8. yüzyılda gerçekleşmiş olan tarım devrimi ile ondan yaklaşık 2600 yıl sonra, 18. yüzyılda gerçekleşmiş olan sanayi devrimleri, tarihin seyrini değiştirmiş, Her biriyle birlikte yeni bir serüven başlamıştır. Neolitik devrim, Mağara insanı ile piramitleri yapanlar arasındaki sürekliliği nasıl bozmuşsa, Sanayi devrimi de çiftçi ile bir nükleer merkezin modern çalışanı arasındaki sürekliliği sona erdirmiştir (Üşür, 2021, s.19).

Sanayi devrimi, bir anda ortaya çıkmış olan bir devrim değildir. Oluşumu, köklü bir tarihsel, bilimsel ve düşünsel arka plana sahiptir. Orta çağı sona erdiren aydınlanma düşüncesinin 16. ve 17. yüzyıl Avrupası'nı etkisi altına almasıyla birlikte kilisenin beslediği skolastik düşünceye son vermek isteyen Avrupa, Rönesans ve Reform hareketlerini başlatmıştır. Bu yenilik hareketleriyle birlikte başta edebiyat olmak üzere bilim ve sanatta köklü değişimler yaşanmaya başlamış ve nihayetinde bu değişim ve dönüşüm sanayi devrimine kapı aralamıştır (Yüksel, 2014, s. 264).

İnsanlık tarihinin en önemli dönüm noktalarından birisi olan Sanayi devrimiyle birlikte, birçok açıdan, önceki insan topluluklarından farklı olan bir toplum modeli doğmuştur. Tüketim alışkanlıkları, çalışma şartları ve dünya görüşü açısından önceki topluluklardan tamamen farklı bir çehreye sahip olan sanayi toplumunun, öne çıkan özelliklerinden biri de eğitime önem vermesidir. Bu toplumun, eğitimi başat bir ihtiyaç olarak algılamaya başlamasının nedeni, sanayi devrimiyle birlikte üretimin makinelerle yapılmaya başlanması ve hatta tüketimde bulunurken bile birtakım bilgi ve beceri düzeyine gereksinim duyulmasıdır (Gündüz, 2007, s. 22).

Dünya tarihindeki her bir devrim, her bir olay ya da her bir tercih, bir yol ayrımıdır. Her devrim, olay ya da tercih, gidilmeye karar verilen bir yol gibidir. Hangi yola girilmişse, artık o yolun kuralları geçerli olur ve tüm gidişat buna göre şekillenir. Sanayi devrimi de böyledir. Bu devrimle birlikte bir yol ayrımına girilmiş ve tüm

insanlık tarihi artık bu yolda şekil almaya başlamıştır. Bu durumu, Dewey'in deneyimlerin sürekliliği kavramı açısından değerlendirirsek, bu devrimin onun için ne ifade ettiğini daha iyi anlayabiliriz. Bu kavrama göre, kazanılan her yeni deneyim, gelecekte elde edilebilecek deneyimlerin hem sınırını çizer hem de harici koşulunu oluşturur. Çünkü her yeni deneyim, öncekiler üzerine inşa edilir ve kendisi de gelecekte elde edilebilecek deneyimlerin imkânı ve niteliği üzerinde söz sahibi olur. Yol analojisini burada da devam ettirebiliriz. Buna göre, elde edilen her yeni deneyimle birlikte bir yola girilir ve artık tüm süreç bu yol, üzerinden ilerler. Bu yol, gelecekte tercih edilecek başka yolların belirleyiciliğini de üstlenir. Sanayi devrimi, toplumsal, kültürel ve ekonomik her olguyu etkilediği gibi eğitimi de etkilemiş ve onun gideceği yönü tayin edici bir etki göstermiştir.

Sanayi devriminin eğitimi nasıl etkilediği ve ona nasıl bir yön tayin ettiği konusu, dönemin birçok eğitimcisi, düşünürü ve aydını tarafından tartışılmış ve böylece yeni pedagojik eğilimler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemin en önemli düşünce aktörlerinden biri olan Dewey'de bu konu üzerinde kafa yormuş, meslek eğitimi özelinde çıkarımlarda bulunarak çeşitli görüşler öne sürmüştür.

Dewey (1927/1924) sanayi devrimi için "İçinde yaşadığımız yeni insan ilişkileri çağı, uzak pazarlar için seri üretimin, kablo ve telefonun, ucuz matbaacılığın, demiryolu ve buharlı deniz taşımacılığının damgasını vurduğu bir çağdır." demiştir. (s.101) O, sanayi devriminden sonra toplumsal ve ekonomik yaşamın, nasıl bir dönüşüm geçirdiğinden bahsetmektedir. İş, çalışma ve meslek yaşamı da bu değişimin merkezinde yer almaktadır. Ona göre endüstri ile alakalı meslekler, son yüzyılda, giderek daha önemli hâle gelmiştir. O, üretilen malların uygun pazarlara ulaştırılıp satışa sunulması anlamına gelen ticaretin, yerel ve bölgesel olmaktan çıkıp küresel bir niteliğe sahip olmaya başladığını söylemiştir. Artık çeşitli ulaşım imkânlarının artmasıyla birlikte A bölgesinde üretilen bir ürün, çok daha uzaktaki B ve C bölgelerine pazarlanabilir hâle gelmiştir. O, ticaretin, genişleyip uluslararası bir nitelik kazanmasından dolayı, endüstriyel yaşamda daha fazla insanın emeğine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. (Dewey, 1916/2004, s.338)

Dewey, Sanayi Devrimi'yle birlikte, eski sosyal ve ekonomik sistemin ortadan kalktığını, artık sosyal ilişkilerin idaresinin, toprak sahibi soylu sınıfta olmadığını, bu imtiyazın, endüstriyel döngüye yön veren işletmelere ve bankerlere geçtiğini ifade etmiştir. Endüstrinin yaşama hâkim olmaya başladığı bir dünyada okulların nasıl bir

konuma sahip olması gerektiğinin sorgulanmaya başlandığını ifade eden Dewey, böylesine köklü bir sosyal ve ekonomik değişimin yaşandığı bir zeminde, eğitimde de birtakım değişimlerin yaşanmasının zorunlu olduğunu, ancak bu değişimin birtakım sorunları da beraberinde getireceğini söylemiştir (Dewey, 1916/2004, s.338). O, böylece, eğitimi, sosyal değişimin merkezine taşımıştır. Şüphesiz toplumu etkileme ve dönüştürme becerisine sahip olmasıyla sosyal kurumlar arasında ayrıcalıklı bir konuma sahip olan eğitim olgusu, bu hassas konumu dolayısıyla sosyal değişim ve dönüşümden en çok etkilenen ve toplumu en çok etkileyen sosyal kurum olma özelliğine sahiptir. O, Endüstrinin toplumsal ve ekonomik hayat üzerindeki etkilerini şu şekilde ifade etmiştir.

Sanayi devriminin başlattığı endüstrileşme süreci, üretim süreçlerini kökten değiştirmiştir. Doğrudan deneyime dayalı geleneksel üretim yöntemleri son bulmuştur. Kas gücüne dayalı üretimin yerini, insandan çok daha hızlı bir şekilde üretim yapan makineler almıştır. Endüstrileşme sürecinin teknik alt yapısını oluşturan makineleşmenin temelinde, fizik, kimya, matematik ve bakteriyoloji bilim alanlarında yaşanan gelişmeler yatmaktadır. Bilimsel buluşlar, teknolojik gelişmelere ve dolayısıyla endüstrinin gelişimine doğrudan etki etmektedir. Bu gelişmeler aynı zamanda çözümlenmesi gereken yeni sorunları da gündeme getirmiştir. Devrim öncesi, kas gücüne dayalı ve aynı zamanda teknik yönü ağır basan üretim süreçleri entelektüel bir anlam taşımazken, endüstrileşmeyle birlikte bu algı kırılmıştır. Endüstri en büyük itici gücü olan bilimi desteklemekte ve bunun pozitif etkilerini de görmektedir. (Dewey, 1916/2004, 339) (Dewey, 1927/2024, s.123)

> Sanayi Çağı'nın özelliği olan aletlerin makinelere dönüşmesi, ancak toplumsal olarak biriken ve aktarılan bilimden yararlanılarak mümkün oldu. Alet ve makine kullanma tekniği de aynı şekilde öğrenilmesi gereken bir şeydi; doğal bir yetenek değil, başkalarını gözlemleyerek, talimat ve iletişimle edinilen bir şeydi. (Dewey, 1927/2024, s. 77)

Dünya artık köleci sistemin hâkim olduğu antik çağdan çok farklı bir yerdedir. Dünya artık 18.yüzyıl öncesinden de farklı bir yerdedir. 18.yüzyıldan önceki toplumsal ve ekonomik yaşama baktığımızda, üretimde, tarımsal emeğin ve bu alanda da yoğun emek gerektiren işgücünün hâkim olduğunu görürüz. Bu dönemlerde hem tarıma hem de imalata insan kaynağı sağlayan en önemli oluşum hane halkıdır. Özellikle Amerika kıtasında tütün ve şeker gibi temel tarımsal ürünlerin üretiminde köle emeğinden yararlanmak yaygın bir stratejidir. (Stearns, 2021, s.35)

Çalışma eylemi artık belirgin bir dezavantaja sahip köle sınıfıyla birlikte anılmaktan çok daha özgür ve entelektüel bir anlama kavuşmuştur. Artık üretim yoğun el emeği gerektiren zamanlardaki gibi zahmetli değildir. Makineler yardımıyla eskisine göre daha az yorgunlukla ve daha yüksek miktarlarda üretim yapılabilmektedir. Endüstri, tamamen makinelerin hâkimiyetine geçmiştir. Bu durum, insan emeğine olan ihtiyacı yok etmemiş olmakla birlikte emekten olan beklentiyi değiştirmiştir. Örneğin Makine tasarımı yapacak ve onu inşa ederek üretimi planlayacak olan nitelikli emeğe olan ihtiyaç artmıştır. Kuşkusuz, bu makineleri kullanarak bakımını ve onarımını yapacak daha alt niteliğe sahip emeğe de ihtiyaç olduğu kesinlikle yadsınamaz.

Dewey, eskiye göre endüstriyel mesleklerin itibarının arttığını söylemiştir. Artık bu meslekler kültüre ve entelektüelliğe eskisi kadar uzak değildirler ve Artık endüstriyel mesleklere yönelik verilen eğitimde, bu mesleklerin bilimsel, kültürel ve sosyal boyutlarına da vurgu yapılması ve böylece bütünsel bir mesleki eğitim yaklaşımı izlenmesi elzemdir. O, böyle bir eğitim kurgusunun zorunlu olduğunu vurgulamış, mesleğin sosyal, bilimsel ve kültürel yönlerini ihmal eden bir eğitimden geçmiş olan çalışanların sadece kullandıkları makinenin bir parçası olarak işlev göreceklerini bundan öte geçemeyeceklerini söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s.339) Onun bu noktada, bireyi özgür kılarak düşünme süreçlerini harekete geçirecek bir mesleki eğitim arzuladığını söyleyebiliriz.

Dewey, bireyin, bir makine parçasıymış gibi hareket etmesini istememektedir. Öyle olursa bireyin durumu fil üstündeki karıncadan farksız olur. Nerede olduğunu ve tam olarak neye hizmet ettiğini idrak edemez ve sistemin mekanik döngüsünün daimî bir parçası olur. O, böyle bir birey idealize etmemektedir. Onun idealize ettiği birey, sisteme karşı kuşbakışı bir görüş geliştirmiş, sistemdeki her bir parçanın yerini ve işlevini kavrayabilen, gerektiğinde sistemdeki parçaları değiştirebilecek, yerine yeni parçalar koyabilecek beceriye ve derin bir idrak yeteneğine sahip olan, yaptığı işin bilimsel, sosyal ve kültürel temellerle bağlantısını kurabilen bir bireydir. Yoksa sadece kas gücüyle elde edilen ürünleri vücuda getirmekle yetinen, bundan öte bir bakış açısı geliştirmemiş ya da geliştirmesine müsaade eden bir eğitim görmemiş olan bir birey, Dewey'in ideal birey tasarımından çok uzaktadır.

Dewey, endüstriyel devrimden önce, yani her şeyin ev tipi atölyelerde, yoğun emek kullanılarak, az miktarlarda, sadece yerel pazar için üretildiği dönemlerde, herhangi bir zanaat dalında çalışan işçilerin tüm teorik ve teknik bilgisinin ve yaptığı işe karşı

olan bakış açısının birbirinden çok da farklı olmadığını söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s.339) Dewey, bunun sebebinin el ile üretimden kaynaklandığını düşünmektedir. İşçi, etkinlik gösterdiği zanaat dalına özgü el aletlerini kullanarak bir ürün ortaya çıkarmaktadır. Üretim doğrudan işçinin aktivitesine bağlıdır. El ile üretim oldukça zahmetlidir. Makineyle belki de bir birim zamanda üretilebilecek bir ürün, el emeğiyle on birim zamanda üretilmektedir. El ile üretimde, ürünün farklılaştırılması, yeni ürün tasarımı ve yeniliklerin mevcut sisteme ivedilikle entegre edilmesi çok kolay bir iş değildir.

Dewey, yeni sistem şeklinde tabir ettiği endüstriyel devrimle birlikte ortaya çıkan makineye dayalı üretim sisteminde, işçilerin, el ile üretimde, el aletlerine yön vererek üretim yaptıkları gibi makineleri de kendi amaçları doğrultusunda yönlendiremeyeceklerini, makinenin etkinliğine uymak zorunda olduklarını söylemiştir (Dewey, 1916/2004, s.339). Dewey'nin anlatmak istediği şudur; James Watt'ın 1768 yılında icat ettiği buhar makinesi dünya tarihinde bir dönüm noktası olmuştur. Bu icattan sonra teknik kavramına yüklenen anlam tamamen değişmiştir. Sanayi devriminden önce, insan, öncelikle hangi ürüne ihtiyacı olduğuna karar verir, ondan sonra da bu ürünü üretmenin yollarını arardı. Yani bu ürünü ortaya çıkarmak için ne gibi alet edevat gerektiği üzerine kafa yorar, gerekirse öncelikle bu alet ve edevatı üretme yoluna giderdi. İnsan ihtiyaçlarını temele alan ve bu ihtiyaçlara göre şekillenen bir üretim söz konusuydu. Yani insan, önce, üretmek istediği ürüne karar veriyor, daha sonra da bu ürünün üretim aracını icat ediyordu. Ancak, sanayi devrimi ve makinaların icadıyla birlikte, bu süreç tersinden işlemeye başlamıştır. Sanayi devrimiyle birlikte ortaya çıkan makineler elle üretime göre muazzam kapasitede üretim yapma imkânı vermiştir. Bu noktada insanın üretim kararlarında artık "Bu ürünü üretmek için hangi aletlere ihtiyacım var?" sorusundan çok "Elimdeki güçle hangi ürünleri üretebilirim?" sorusu etkili olmaya başlamıştır (Freyer 1955/2018, s.37). Çünkü buhar makinasının icadıyla başlayan bu devrimle birlikte mekanik kuvvetin insan ve hayvan gücünün yerini alabileceği kanıtlanmıştır (Arnstein, 1971, s.32). Mekanik kuvvetin tarih sahnesi çıkışı üretim hacminde ani bir sıçrama meydana getirmiş, bu da insanoğlunu bu kuvveti kullanma konusunda arayışa sevk etmiştir.

Sanayi öncesi toplumda ayrıcalık sahibi olan sınıflar, sanayi devrimiyle birlikte ayrıcalıklarını kaybetmişlerdir. Toplum kabaca, üretim aracına sahip olan girişimciler ve sahip olmayan işçiler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır (Balcı, 2023, s.37).

Freyer, sanayi devriminin, iç göçleri tetiklediğini, bu göçlerin sadece basit bir yer değiştirme olmadığını, bu göçlere katılan insanların, mesleklerinden, toplumsal zümrelerinden koparak, bambaşka bir toplumsal yapının içine yerleştiklerinin altını çizmiştir. Freyer, bu göçlerin bir sonucu olarak da tarihin en önemli olayı olan "Sanayi işçi Sınıfının" ortaya çıktığını ifade etmiştir (Freyer 1955/2018, s.50). Sanayi Devrimi'yle birlikte kurulan fabrikalar, gerekli işgücünü, ilk olarak çevredeki zanaatkârlardan temin etmişlerdir. İkinci olarak da toprak reformu sonucu köyden kente göç eden köylü halk, sanayiye aktif işgücü sağlamıştır (Balcı, 2023, s.43).

Freyer, Marx'ın, sanayi işçi sınıfının ortaya çıkışıyla birlikte, "proletarya sınıfının durumu" diye adlandırdığı orijinal bir sınıf yapısının ortaya çıktığını gördüğünü söylemiştir. Marx'a göre bu sınıfın üyelerinin tek geçim kaynağı, aldıkları ücrettir. Bunun dışında başka bir gelirleri ya da servetleri yoktur. Çalışmalarına rağmen ancak zar zor geçinebilen bir sınıftır. Marx, ekonomik krizlerin bu sınıf üyelerini daha da fakirleştirdiğini söylemiş, yoksullaşma yasası diye adlandırmış olduğu yasaya göre, bu sınıf üyelerinin, sanayi sisteminin kendi iç dinamiklerinden ötürü toplumsal ve ekonomik olarak daha da kötü bir konuma geleceklerini söylemiştir (Freyer 1955/2018, s.59).

Bu durumun, eğitimsel açıdan önemi şudur. Sanayi devriminin, adeta vakum etkisi göstererek nüfusu kendisine çeken bir oluşum olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Usta-çırak ilişkisi içinde yetişmiş olan zanaatkârlar da bu etkiye maruz kalmışlardır. Ancak eğitimsel açıdan şöyle bir durum göze çarpmaktadır. Zanaatkârlar kendi işliklerindeyken kendi işlerinin patronudurlar ve işin tamamı kendi ellerinden çıktığı için tüm iş sürecine hâkimdirler. Onların özerk bir konumdan, patrona bağlı sanayi işçisi konumuna geçmiş olmaları hem kendileri hem de toplum açısından büyük bir hüsran olmuştur.

> Eski küçük sanatçı kendini loncasının bir üyesi olarak, kendi kent topluluğunun bir bireyi olarak hissederdi; bu sağlam temelli toplumsal yerde kendi kendisinin bilincine vardığından, güvenli idi. Çağdaş düzenleme biçimleri o kadar soyut, o kadar parçalı ve o kadar oyun kuralı şeklindeler ki, bu şeyleri başarmalarına imkân yok (Freyer 1955/2018, s.71).

Sanayi öncesi dönemde, bütünüyle kişiye ait bir iş ve meslek söz konusudur. Kişinin, mesleğiyle özdeşlemiş bir kimliği vardır (Akt. Balcı, 2023, s.46, Gorz, 1986:20-21). Ancak sanayi sonrası dönemde zanaatkârların sanayi işçisi olmaya başlamalarıyla birlikte zanaatkar emeği kalite kaybına uğramıştır. İşlerin düşünme ve planlama

kısmıyla, fiziki olarak yerine getirilmesi kısmı birbirinden ayrışmıştır. (Akt. Balcı, 2023, s.46, sennett, 2019:56)

Freyer, bir çiftçinin ya da küçük sanatçının, sanayiden uzak bir yaşam alanına sahip olduğu dönemlerde özgür bir yapıya sahip olduğunu, öğrendiği her şeyin işiyle bağlantısını kurabildiğini ifade etmiştir. O dönemlerde iş yaşamıyla, özel yaşamı keskin çizgilerle birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Freyer, Dewey'in, sanayi devriminin getirdiği aşırı uzmanlaşmanın kişiye bir deneyim dünyası sunup sunamayacağı üzerinde düşündüğünü söylemiştir. Sanayi işçisinin meslek yaşamıyla, özel yaşamı, hiçbir açıdan birbiriyle bağdaşmamaktadır (Freyer 1955/2018, s.73).

Dewey, Endüstriyel devrimle birlikte, eskisine oranla entelektüel ve kültürel imkânlarda artış yaşandığını dile getirir. Ancak işçi kesimi ima ederek üretimde çalışan geniş kitlelerin bu imkânlardan yeterince faydalanamadığını söyler. Ona göre işçiler, üretimin elle yapılıp ürünlerin yerel pazarlara sunulduğu dönemden daha az eğitimsel olanaklara sahiptir. (Dewey, 1916/2004, s.333)

Stearns, sanayi devriminin ilk zamanları için şunları söylemektedir;

> İngiltere'deki ilk sanayi devrimi, acımasızca çalıştırılan ucuz işçilerin sırtına binerek yaratılmıştı. Kırsal alanlarda, birçok işçi için yaşam standardı hem nüfus artışının hem de yerli üretim dallarını budayan makine yapımı malların rekabet baskısı nedeniyle düşmüştü. Mesela, kırsal bölgelerdeki birçok kadın, ip eğirme makineleşince imalat gelirlerini kaybetmişlerdi. Küçük çiftçilere uygun daha az arazi bulunması, ek istihdamın azalması ve tarım ücretlerinde rekabetçi baskı sonucu birçok tarım bölgesinde kesin bir sefalet yayılmıştı. (Stearns, 2021, s. 51)

Dewey, bu sebeplerden dolayı işçi kesiminin sanayinin nimetlerinden yeterince yararlanamadığını söylemiştir. Sanayi üretiminin, işlerine ket vurması yüzünden yerini yurdunu bırakıp fabrika işçisi olma yolunda göç etmek durumunda kalan kırsal kesim insanı için, sanayi devrimi tek bir şey ifade eder. O da bir işverene bağlı olarak çalışıp, en azından hayatta kalabilecek kadar para kazanabilmektir. Oysa işverenin temel gayesi sermayesini daha da arttırmak, bu amaçla da pazar payını genişletmektir. İşveren, bu uğurda işçi emeğini sömürmekten çekinmemiştir. Stearns'ın sanayi çağının ilk işçilerinin çalıştığı koşullar hakkında dile getirmiş olduğu şu ifadeler oldukça çarpıcıdır.

> İşçiler, sanayileşme öncesindeki emsallerinden daha çok çalışmaya teşvik ediliyorlardı, işverenler pahalı makinelerinin kullanımını maksimize etmeyi amaçladıkları için çalışma saatleri artırılmıştı. Bazı tekstil fabrikaları, işçilerini

> cumartesiler dâhil, günde on altı saat çalıştırıyorlardı. Kırsal kesimdeki işçilerin izin aldıkları geleneksel şenlik günleri saldırıya uğruyordu çünkü yeni fabrikalar, izinsiz olarak gelmeme nedeniyle ceza olarak ücretlerinden kesiyorlardı. Son olarak fabrika işleri, işçileri, kumaş liflerinin tozu, kömür madenlerindeki kazalar ve (genellikle korumasız olarak) hızlı hareket etme nedeniyle sakatlanma gibi yeni birçok fiziksel tehlikeye maruz bırakıyordu. (Stearns, 2021, s. 51)

Stearns'ın bu ifadeleri, sanayileşmenin ilk demlerinde işçilerin içinde bulunduğu kötü koşulları tüm açıklığıyla ortaya koymaktadır. Daha önce, Dewey'in sanayi devriminin ilk zamanlarında işçilerin önceki hayatlarına göre daha az kültürel ve eğitimsel imkânlara sahip olduklarını söylediğini aktarmıştık. Stearns'ın ifade ettiği gibi kötü koşullarda çalışmak zorunda kalan işçiler, bırakın eğitim olanaklarına sahip olmayı, güvenli ve sağlıklı bir çalışma ortamına dahi sahip değillerdi.

Ürünlerin el yordamıyla üretildiği dönemde, işçi, ürünü bizzat ortaya çıkaran kişi olduğu için, sadece teknik düzeyde de olsa tüm üretim sürecine hâkimdir. Ancak aynı ürünün makineyle üretiminde, işçinin, sadece makineyi kullanma becerisine sahip olması yeterlidir. İşçinin tüm üretim prosesine hâkim olması beklenmez. Bu da işçinin eski sisteme göre daha kapalı ve kısıtlayıcı bir ortamda çalışmasına yol açar. Dewey sadece, üretimin en alt katmanında çalışan işçi grubu için bu tehlikeden bahsetmektedir. Yoksa makine tasarımcısı, mühendis, üretim planlamacısı gibi daha üst pozisyonları işgal edenler, zaten çeşitli eğitim olanaklarına sahiptirler. Bundan dolayı bu kişiler, işçilere göre, üretimin sosyal, ekonomik, kültürel, entelektüel vb. boyutlarına hâkim olma konusunda daha avantajlıdırlar.

1900 yılına kadar sanayi işçisi sayısında devamlı bir artış yaşanmıştır. Ancak bu yıllardan sonra işçi sayısı azalmaya başlamış, buna karşın, memur-müstahdem sınıfı altında yeni bir görevli sınıfı doğmuştur. 1900'lü yıllara kadar sanayi işletmelerinin beşerî yapısı "girişimci" ve "işçi" olmak üzere birbirine tamamen zıt olan iki unsurdan meydana gelmiştir. Ancak işletmelerin büyümesiyle birlikte, yazı işleri başta olmak üzere bir takım büro işlerinde artış yaşanmış, bu da çeşitli memurlukların doğmasına yol açmıştır. Sonuçta işletmelerde, işçi sınıfına ilaveten, yöneticiler, örgütleyenler-düzenleyenler ve denetleyenler sınıfı ortaya çıkmıştır. Bu yeni memur sınıfı, gittikçe büyümüş ve yeni memur sınıfı olarak eskisine katılmıştır. (Freyer 1955/2018, s.62-63)

Dewey'in patron işçi çatışmasını incelerken değinmediği ya da göz ardı ettiği konulardan biri de bu nokta da ortaya çıkar. Dewey, sanayi devriminin eğitimsel

etkilerinden bahsederken devamlı surette patron ve işçiyi karşı karşıya getirir ve işçinin patron karşısındaki acizliğine ve eğitimsizliğine yoğunlaşır. Patron ve işçi sınıfı arasında bulunan 1900'lü yıllardan sonra şekillenmeye başlayan memur-müstahdem sınıfıyla fazla ilgilenmez. Dolayısıyla meslek eğitimi konusunda söyledikleri de çoğunlukla işçi sınıfıyla alakalıdır. İşçilere verilen mesleki eğitimi, sınırlandırıcı olduğu ve bireyi özgürleştirmediği gerekçesiyle eleştirmiştir. Onun mesleki eğitimden beklentisi, bireyi, herhangi bir endüstri patronunun hedeflerine hizmet edecek şekilde ya da mevcut endüstriyel düzenin devamını sağlayacak şekilde değil de kendi hedef ve arzularını gerçekleştirebileceği şekilde yetiştirmesidir. Dewey'i en çok etkileyen nokta, sanayi devriminin, tüm işlerin zanaatkâr elinden çıktığı dönemlere hâkim olan natüralist eğitim anlayışını, kökten sarsmasıdır. Sanayi devriminin vurduğu darbeyle birlikte işsiz kalarak fabrika işçisi olmak zorunda kalan zanaatkârlar ve küçük sanat erbapları, kuşkusuz eğitimsel olarak da birçok fırsatı kaybetmiş görünmektedirler.

Freyer, bükme ve dokuma gibi işlerin önceden köylerde bulunan işliklerde yapıldığını, ancak sanayi devrimiyle birlikte bu işlerin yapımının sanayiye geçtiğini, onları işleyen zanaatkârların da göç dalgasına karşı savunmasız hâle gelerek, sanayi işçisi olma yolunda göç hareketlerine katıldıkların söylemiştir. Sanayi öncesi düzende, küçük sanatlar esnaf birliklerine bağlıdır. Freyer, sanayi devriminin her bir dalgasının, en az bir zanaatı ortadan kaldırdığını, böylece geçimini sağlamakta güçlük çekerek serbest kalan zanaat ustalarının kendi zanaatlarının uzantısı olan işlerde çalışmak üzere sanayi bölgelerine göç ettiklerini ifade etmiştir. Zanaatı el dokumacılığı olanlar dokuma fabrikalarında, Demirci esnafı olanlar demir-çelik fabrikalarında, sabun üreten esnaf ise kimya sanayisinde işçi olarak çalışmaya başlamıştır. Freyer bu durumun tüm zanaat dallarında yaşandığını, eski zanaatların bazılarının tamamen yok olduğunu, bazılarınınsa gözden düşerek sadece tamir ya da bakım-onarım işi yapan yerlere dönüştüğünü ifade etmiştir. (Freyer 1955/2018, s.52-53)

Sanayi devrimi öncesinde eğirmecilik, el dokumacılığı, dericilik, değirmencilik, çömlekçilik gibi meslek gruplarında, iş başında yetişmiş nitelikli ve eğitimli işgücü faaliyet gösterirken, Sanayi Devrimi'yle birlikte üretimin el maharetinden makinelere geçmesi sonucunda, emek, kalifiye özelliğini kaybetmeye başlamıştır. Makineli üretimin ortadan kaldırdığı mesleklerin yerine, hiçbir vasfa sahip olmayan fabrika işçileri geçmiştir. Balcı, makineleşme sonucunda geleneksel mesleklerin bütüncül

yapısının parçalandığını, Mesleğin bütününe hâkimiyetin yerini, gelişen iş bölümü sonucunda mesleğin sınırlı bir parçasına hâkimiyetin aldığını söylemiştir. (Balcı, 2023, s. 21)

Adam Smith 1776 yılında yayımladığı *Ulusların Zenginliği* adlı kitabında verimliliği artırdığı gerekçesiyle üretimde sınırlı iş bölümünü savunmuştur. Ona göre bir iş, işçinin sürekli tekrar ederek uzmanlaşabileceği kadar küçük parçalara ayrılmalı ve işçinin o işte uzmanlaşması sağlanmalıdır. Smith, böylelikle ilgili iş konusunda hiçbir bilgisi olmayan eğitimsiz birinin dahi o işte uzmanlaşmasının sağlanabileceğini ifade etmiştir (Balcı, 2023, s. 21).

Sanayi devrimi öncesi usta-çırak ilişkisiyle bir mesleğin tüm ayrıntılarına sahip olarak yetişme imkânı bulan vasıflı emek, bu mesleklerin bütünselliğini yitirerek ortadan kalkmasıyla birlikte, üretimin makineler yardımıyla yapıldığı fabrikalara sürüklenmiş, ancak burada bütüncül bir iş anlayışı geliştirmesine izin verilmeyerek, sınırlı bir uzmanlaşmaya mahkûm edilmiştir. Fordizm olarak adlandırılan bu sistemde öylesine sınırlı bir uzmanlaşma vardır ki, işçi çoğu zaman, işini yaparken hangi bütüne katkı yaptığının farkında bile değildir. İşe aşırı odaklanma, kişiyi işin bütünlüğünden koparark, bulunduğu ortama ve yaptığı işe karşı yabancılaştırır. Onu üretim prosesinin mekanik bir unsuru hâline getirir.

Sanayi öncesi dönemde, zanaatların öğretilmesi amacıyla verilen mesleki eğitim uzun yıllar sürmektedir. İlgili zanaatla alakalı tam bir yetkinliğe ulaşabilmek için uzun yıllar emek vermek ve ilgili işin içinde yetişmek gerekir. (Balcı, 2023, s.46) Örneğin; çıraklık süresi mesleğe göre değişmekle birlikte bu süre, tespih imalathanelerinde 12 yıla kadar çıkmaktadır**.** (Barret, 1970, s. 37) Bu şekilde ilgili zanaat nesilden nesle tüm incelikleriyle aktarılır. Sanayi devrimiyle birlikte fabrikada yapılacak işler küçük parçalara ayrılmış, işçi işin hangi bölümünde çalışacaksa ona yönelik birkaç günlük eğitim verilerek, işçinin işe, kısa sürede hazır hâle gelmesi sağlanmıştır. Böylece birkaç günlük mekanik eğitimle iş yapabilecek düzeye getirilen emek, daha önce işle alakalı daha doğrusu işin bütünüyle alakalı hiçbir bilgi ve beceri sahibi olmayan niteliksiz emektir. (Balcı, 2023, s.46**)**

Bu dönemde fabrikalarda iş bölümü uygulamasının yaygınlık kazanmasıyla birlikte birkaç günlük eğitimle vasıfsız işçiyi istihdam edebilme imkânı elde edilmiştir. İş bölümü olgusu "İşi öyle küçük parçalara bölelim ki her işçi sadece kendi işini bilsin. Yapacağı işi kısa bir süre içerisinde öğrenebilsin, diğer parçalarda yapılan işler

hakkında bilgi sahibi olmasa da olur." mantığına dayanmaktadır. Bu noktada, iş bölümünün en önemli savunucularından biri olan Adam Smith'in meşhur iğne fabrikası örneğini vermek, sanırız, iş bölümünün üretimi arttırmadaki muazzam gücünü anlamak açısından faydalı olacaktır.

> İş bölümü ile ayrı bir zanaat hâline gelen bu iş için yetişmemiş; (icadına, belki aynı iş bölümünün sebep olduğu) o işte kullanılan aletlerin nasıl kullanıldığını bilmeyen bir işçi, son kertesine dek çalışmakla, günde belki bir iğneyi güç yapar; yirmi iğneyi ise hiç yapamaz. Ama şimdiki yapılış şekliyle bu iş, başlı başına bir zanaat olduktan başka, çoğu yine ayrı birer iş olan bir sürü kollara ayrılmıştır. İşçinin biri teli çekip gerer; bir başkası bunu düzeltir, bir üçüncüsü keser; bir dördüncüsü ucunu sivriltir, bir beşincisi baş geçebilmesi için tepesini ezer. Başı yapmak iki üç ayrı işlemi gerektirir. Başı tepeye takmak ayrı bir iştir. İğneleri ağartmak bir başka iştir. İğneleri kâğıda sıralamak bile, başlı başına bir zanaattır. Önem taşıyan iğne yapma işi böylece aşağı yukarı on sekiz ayrı işleme bölünmüştür. Kimi fabrikalarda bütün bunları başka, başka işçiler yapar. Ötekilerde ise aynı işçi, bunların kimi zaman ikisini üçünü birden yapar. Ben, yalnız on işçi çalıştırdığı için, bir kısım işçilerin bu işlemlerden ikisini üçünü birden yaptıkları bu tür küçük bir fabrika gördüm. Pek yoksul ve bu yüzden gerekli aletler bakımından kötü donatılmış olmasına karşın, işçiler sıkı çalışınca, aralarında günde on iki libre kadar iğne yapabiliyorlardı. Her librede, dört binden çok orta boy iğne bulunmaktadır. Demek, bu on iki kişi bir arada, günde kırk sekiz bini aşkın iğne yapabilmekte idi. Şu hâlde, kırk sekiz binin onda birini yapan her adam, günde dört bin sekiz iğne yapıyor sayılabilir. Oysa birbirine bağlı olmadan, ayrı ayrı çalışsalar, bu belirli iş için yetişmemiş bulunsalardı, bunlardan her biri, günde teker teker, kuşkusuz yirmi iğne, belki bir tek iğne bile yapamayacaktı. Yani, yaptıkları çeşitli işlemlerin elverişli bölümü ve birleşimi sonucunda şimdi başardıklarının iki yüz kırkta birini muhakkak, dört bin sekiz yüzde birini ihtimal ki, beceremeyeceklerdi. (Smith, 1776/2017, s.6)

Görüldüğü gibi Smith, verdiği bu örnekte bir işin baştan sona kadar tek bir kişi tarafından yapılmasındansa, işin belli işlem basamaklarına bölünerek, her işlem basamağının farklı işçiler tarafından yürütülmesinin, birim üretim miktarını arttıracağını söylemiştir. Bu durumda bir işçi belli bir işlem basamağında uzmanlaştıkça işin bütününe olan hâkimiyeti zamanla kaybedecektir. İş bölümü, üretim artışı sağladığından dolayı iktisadi anlamda olumlu bir olgu olarak görülebilir ancak pedagojik anlamda düşünüldüğünde bireye tamamen mekanik bir vasıf yüklediği görülecektir.

Dewey'in aşırı uzmanlaşmaya karşı çıkmasının asıl sebebi bu noktada ortaya çıkar. Dewey, bireyin iktisadi ve endüstriyel amaçlar uğrunda feda edilmesini anlamsız bulur. Çünkü iş bölümü tuzağına düşen bireyin elindeki tüm eğitimsel olanaklar,

endüstri uğruna gasp edilir. Burada, bireyin kendi hedef ve amaçları değil, işverenlerin amaçları ön plana çıkar. Bu şartlarda, bireye, sadece yapacağı işle alakalı olarak verilen mesleki eğitimin tek amacı, bireyin yaptığı işte hızlanmasını dolayısıyla birim zamanda aynı işi mümkün olduğu kadar çok sayıda tekrarlamasını sağlamaktır. Bu, üretim açısından istenen bir sonuçken, psikolojik ve pedagojik açıdan istenmeyen bir durumdur. Dewey**,** bu durumu (1916/2004) "Mesleklerin bireylere tek tek bölüştürülebileceğini de düşünemeyiz. Bu kadar kısıtlı bir uzmanlaşma imkânsızdır; bireyleri tek bir etkinlik çizgisinde eğitmeye çalışmak kadar tuhaf bir yaklaşım olamaz." diyerek eleştirmiştir. (s.332) Daha önce de ifade ettiğimiz gibi Dewey, genelde eğitimin, özelde mesleki eğitimin mevcut endüstriyel düzenin devamını sağlamaya yönelik bir araç olarak kullanılmasına karşı olduğunu söylemiştir.

Özerk bir atölyede, serbest bir şekilde, hayatın her unsuruyla iç içe olarak çalışmakla, bir işverene bağlı olarak çalışmak arasında çok fark vardır. Bireyin, başkalarının amaçları için çalışmasıyla kendi hedefleri için çalışması arasında büyük bir motivasyon farkı vardır. Zanaatkârın ya da sanat erbabının çalıştığı atölye, doğal bir eğitim ortamıdır. Bu ortamda evin çocukları ya da çıraklar içsel bir motivasyonla çalışırlar. İşi öğrenmek için özel bir çaba göstermeseler bile gündelik hayatın sunduğu dinamizm içerisinde birçok bilgi ve beceri elde ederler. Böyle bir ortamın sanayi uğruna yitirilmesi Dewey'in hoşnut olduğu bir durum değildir. Ancak o, her durumda takındığı iyimser tavrını burada da takınmış, olumsuzu düzeltme yolunda sergilediği reformist tavrını bu konuda da göstermiştir. Dewey, Endüstride var olan kültürel ve entelektüel potansiyelden tüm çalışanların yararlanabilmesi için bu potansiyelin hayata geçirilmesi görevini okulların üstlenmesi gerektiğini söylemiştir. (Dewey, 2004, 339)

Bir üretim bandında çalışan bir işçi, üretimin en teknik yönüyle karşı karşıyadır. İşin sadece fiziksel yönüyle meşgul olur. Hâlbuki fiziksel üretim işin son halkasıdır. Üretim sürecinde, son noktaya gelene kadar, tasarım çalışmaları, laboratuvar çalışmaları, maliyet hesaplamaları, üretim planlaması olmak üzere, bilimsel bilgiye dayanan ve uzmanlık gerektiren birçok meslek alanına ihtiyaç duyulur. İşin son halkasında bulunan işçi, yoğun bir fiziksel üretim baskısı altındadır. Bundan dolayı işine karşı, laboratuvar çalışanları ve planlamacılar kadar bilimsel bir bakış geliştirmesi mümkün olmaz.

Dewey, endüstriyel üretim sürecinin öğrenciler tarafından kavranabilmesi için okullarda endüstriyel süreç ve makinelerin bağlantısının kurulması gerektiğini söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, 339) Eğer bu bağlantı kurulamazsa olgular bireyin zihninde birbirinden kopuk bir şekilde yer alır ve bu durum, bireyin sağlam bir öğrenme deneyimi elde edebilmesi için yeterli değildir.

Gündelik hayatla bağı kurulmamış, sadece zihinsel öğrenmelere dayalı bir eğitim sistemini reddeden Dewey, öğrenmenin birey tarafından anlamlı olması gerektiğini söylemiştir. Öğrenmeler gerçek hayatla bağlantısı kurulduğu müddetçe bireye bir fayda sağlayabilir. Aksi takdirde öğrenilen ya da öğrenildiği sanılan her şey, hiçbir işlerlik kazanamadan unutulmaya mahkûm olur. Dewey, birçok kişinin, okul yıllarında öğrendiği yığınla bilgiye ne olduğu konusunda, zaman zaman düşündüğünü söylemiştir. Ona göre bu bilgiler hangi şartlarda öğrenilmişlerse eğer, ancak o şartlar bir daha oluşursa açığa çıkarlar. Yoksa unutulup giderler. Ona göre bu bilgiler bireyin öğrendiği diğer şeylerden öylesine yalıtılmışlardır ki, adeta su geçirmez bir bölmede muhafaza ediliyor gibidirler. (Dewey, 1938/2023, s.58) Bundan dolayı hatırlanmaları ve diğer bilgilerle bağlantı kurmaları zordur.

Pragmatist bir öğretmen, merkeze özel bir problem koymalı, daha sonra da tüm öğrenme durumlarını bu problemin çözümüne hizmet edecek şekilde yapılandırmalıdır. Öğrenciler bu sayede hem birbirlerine hem de çevreye karşı belli bir farkındalık geliştireceklerdir. Söz konusu problemler belirlenirken, genel hayatla ilgili olma ya da öğrenci ilgisine yönelik olma gibi ölçütler belirlenebilir. Bu sayede, öğrencilerin problemleri anlayabilmeleri ve çözümü için birtakım hipotezler ortaya koymaları daha kolay olur. Tozlu, böylece, öğretimde problem çözme yönteminin kullanılması sayesinde, öğrencilerin, neyi, niçin öğrendiklerine yönelik farkındalık geliştireceklerini ve öğrenmenin bu sayede daha anlamlı bir hâle geleceğini söylemiştir. (Tozlu, 1997, s. 59)

3.7.3. Eğitimde Yeniden Yapılandırma ve Bir Sosyal Dönüşüm Aracı Olarak Meslek Eğitimi

Daha önce, Dewey'nin okulu toplumun küçük bir modeli olarak gördüğünü söylemiştik. Eğer okul, toplumun küçük bir örneği olarak kabul edilirse, toplumda var olan ilişki türlerinin okullarda da temsil edilmesi gerekir. Dewey, toplumdaki meslekleri temsil eden çeşitli uğraşların okul müfredatına dâhil edilmesi gerektiğini

söylemiştir. Ona göre toplumda hangi meslekler varsa ve bu meslekler hangi toplumsal ihtiyacı gideriyorsa, bu meslekleri temsil eden uğraşlar, müfredata dâhil edilmelidir. (Dewey, 1916/2004, s.340) Böyle yapıldığı takdirde Dewey'nin eğitim felsefesindeki başat ilkelerden biri olan yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi hayata geçirilmiş olur.

O, mesleklerin okullardaki uzantısı olan uğraşların, meslek dallarının sahip olduğu entelektüel ve ahlaki ilkeleri yansıtması gerektiğini söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s.340) Örneğin; anaokulu öğrencilerine basit düzeyde yemek yapma etkinliği yaptırıldığını düşünelim. Şüphesiz bu etkinlik, insanın en temel ihtiyacı olan beslenme ihtiyacını gidermeye yönelik evlerde rutin olarak yapılan işleri, bir dereceye kadar da aşçılık mesleğini temsil edecektir. Sadece fiziksel bir ürün ortaya koymaya odaklanılmamalı, bununla birlikte öğrencinin, ilgili işlerin entelektüel, bilimsel, tarihi, sosyal, ahlaki ve etik boyutlarına yönelikte bir farkındalık geliştirmesi de sağlanmalıdır. Dewey şöyle der:

> Her ne kadar okul ile iş hayatı arasında organik bir ilişki olsa da bundan kastedilen anlam okulun çocuğu herhangi özel bir işe hazırlayacağı değildir. Çocuğun günlük hayatıyla etrafındaki iş çevresi arasında doğal bir ilişki bulunacaktır. Okulun görevi bu ilişkiyi açıklamak, gerçekleştirmek ve onu programa ticari coğrafya, ticari matematik gibi özel dersler olarak eklemek değil; sıradan ilişki noktalarını uyanık bulundurarak bireyleri anlayış sahibi yapmaktır (Dewey, 1938/2023, s.66-67).

Görülmektedir ki, Dewey, gerçek hayatta bulunan iş ve meslek alanlarıyla okul müfredatı arasında var olan organik ilişkinin ortaya çıkarılmasını istemektedir. Daha önce de belirttiğimiz gibi mesleklerin ifade şeklini oluşturan ve belli bir anlamı olan işlerin, okul ortamına getirilmesi ve bu işlerin daha üst öğrenmeler için, bir başlangıç noktası olarak kullanılması, Dewey pedagojisinin kilit noktasını oluşturmaktadır. Birey bu sayede bir takım mesleki bilgiler edinmiş olur ancak eğitimin erken yıllarındaki amaç, bireye mesleki bilgi kazandırmak değildir. Bu olsa olsa ikincil ve yan amaç niteliği taşır. Hayatla örtüşen bir müfredata sahip olan bir okul ortamında birey doğal olarak bir takım mesleki bilgi ve beceriyi deneyimleme şansı elde edecektir.

Öğretim yöntemleri, gerektiğinde sosyal gerçekliği yansıtacak şekilde güncellenmelidir. Dewey, ders kitapları da dâhil olmak üzere sadece düşünmeye ve bilişsel öğrenmeye dayalı ders materyallerinin yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan yöntemlere yardımcı araçlar hâline dönüştürülmesi gerektiğini düşünmektedir. (Dewey, 1916/2004, s.340) Dewey'nin bu sözleri, aklımızda olan birçok soru işaretini

kaldırır niteliktedir. Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini tümüyle reddetmez sadece onların başat bir yöntem olarak kullanılmasını sakıncalı bulur. Ona göre öğrenciyi aktif kılan tüm öğretim yöntemleri ve materyalleri eğitim ve öğretimin merkezinde yer almalıdır. Sadece okuma, yazma ve düşünmeye dayalı yöntem ve materyaller ise aktif öğrenmeyi mümkün kılan ana yöntemlere yardımcı olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Dewey, eğitimde yeniden yapılandırmanın ne anlama geldiğinden bahsederken öncelikle neyi yapmanın yeniden yapılandırma olmadığını ifade etmektedir.

Dewey'e göre, toplumda yeri olan mesleklere yönelik teknik düzeyde meslek eğitimi sunmak ya da okulları mevcut endüstriyel düzenin işleyişine yardımcı bir kurum hâline getirmek, diğer bir deyişle okulları mevcut endüstriyel düzene insan kaynağı yetiştiren bir kurum olarak görmek, yeniden yapılandırmanın asıl amacı değildir. Yeniden yapılandırmadan kastedilen şey, okulları yaşamın bir parçası hâline getirmek, yaşamda var olan olguları okul ortamında da resmetmektir. Mesleklerin temsil ettiği yaşamsal uğraşların okul ortamına getirilerek onlardan pedagojik yarar elde edilecek şekilde faydalanılması asıl amaçtır. (Dewey, 1916/2004, s.340)

Görüldüğü gibi Dewey için asıl olan gerçek yaşamdır. O, okulun gerçek yaşamdan izole edilmiş bir şekilde yapılandırılmasını anlamsız bulur. Eğitimde gerçeğe hizmet etmeyen hiçbir şeyin değeri yoktur. Örneğin; geleneksel eğitimin sınıf düzeni olan öğrencilerin birbirinin sırtına ve tahtaya baktıkları sınıf düzeni pedagojik olarak anlamsızdır. Sınıf ortamında öğrencilerden minimum hareket etmelerini, bedensel hareketlerini kısıtlayarak öğretmeni dinlemeye odaklanmalarını, izin verilince ise konuşmalarını beklemek sosyal gerçeklikle bağdaşmaz. Disiplin sadece sessiz bir sınıf ortamı sağlamak değildir. Öğrenme ortamında, bilimsel yöntemin merkezde olduğu proje uygulamaları yer almalıdır. Bu yöntemlerle aktif olmaya sevk edilen öğrenci bir meşguliyet edinecek ve bu sayede doğal bir sınıf disiplini gerçekleşmiş olacaktır. Dewey, toplumsal bir kurum olan okulun toplumsal gerçeklikle alakasız bir şekilde yapılandırılmasını eleştirmiştir. Kendi eğitim felsefesini yapılandırırken de bu çıkış noktasından hareket etmiştir. Ona göre realite neyse, yaşamda hangi işler, uğraşlar, meslekler varsa, okul ortamına getirilmeli ve onlardan pedagojik fayda sağlayacak şekilde yararlanılmalıdır. Dewey, Yaşama gerçek hazırlığın ancak bu şekilde yapılabileceğine inanmış ve felsefesini bu yönde geliştirmiştir. (Sönmez, 2023, s.111)

Dewey, eğitimde yeniden yapılandırma sorununun çözümünün çok da kolay olmadığını ifade ederek bu konuda bazı yanlış anlaşılmaların olabileceğinden söz etmiştir. Ona göre mesleki eğitimin çıraklık eğitimi olarak algılanma tehlikesi mevcuttur. Dewey mesleki eğitimin sadece teknik verimlilik sağlama odaklı kullanılabilme riskinin olduğunu ifade etmiştir. (Dewey, 1916/2004, s.341)

Dewey, eğitimin nihai hedefinde, toplumsal dönüşümü sağlama amacının bulunduğunu eğer eğitim mevcut endüstriyel düzeni sürdürme yolunda bir tavır alırsa istenen sosyal dönüşümün gerçekleştirilmesinin mümkün olmayacağını söylemiştir. Çünkü mevcut endüstriyel düzenin, mesleki eğitimden beklentisi, üretimi maksimize edebilecek ve en yüksek teknik verimliliği sağlayabilecek şekilde yetiştirilmiş elemanlardır. Dewey'e göre birey kurumların özel çıkarlarına göre yetiştirilemez. Eğer böyle yapılırsa sosyal dönüşüm gerçekleştirilemez. Bu şekilde yetiştirilmiş bir bireyin düşünceleri ve hayata bakış açışı dar bir çerçevede kalacak ve hayattaki gayesi mevcut sosyal düzeni sürdürmekten öte geçemeyecektir. Dewey, sosyal dönüşümden neyi kastettiği noktasında şunları söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s.341)

> Arzulanan dönüşümü, biçimsel olarak tanımlamak hiç de güç değildir. Herkesin yaşamı, daha değerli kılacak bir uğraşla meşgul olacağı ve insanların arasındaki sınırların kaldırılacağı ve herkesin birbiriyle daha yakın ilişki içinde olacağı bir topluma işaret eder. Herkesin kendi yeteneklerine uygun olan bir işte dışarıdan dayatmalarla değil, kendi hedefleri doğrultusunda çalışabileceği bir düzene işaret eder…(Dewey, 1916/2004, s.341)

Dewey, arzulanan toplumsal değişim hedefine giden yolda okullara büyük iş düştüğünü söylemiştir. Ona göre istenen değişimin gerçekleşmesi okullarda uygulanacak eğitim yöntemlerine bağlıdır. Dewey, değişimin, esas olarak zihinlerde yaşanacak bir değişim olacağından bahsetmiş ve eğitimin bu değişimde tek başına yeterli olmayacağını söylemiştir. Ona göre bireyin zihin yapısı ve karakteri sadece eğitimsel yöntemlerde değişiklik yaparak değiştirilemez. Endüstriyel ve siyasi koşullarda da bu değişimi destekleyici değişimler yaşanmak zorundadır. Ancak Dewey toplumun her unsurunun kolayca değiştirilemeyeceğinin de farkındadır. O, bu konuda bir öneri de bulunarak, okulların sosyal değişimin merkezi yapılabileceğini söylemiştir. İstenen sosyal değişimin bir benzerinin önce okullarda gerçekleştirilmesi gerektiğini, böylece istenen değişime göre şekillenen zihinler yardımıyla toplumun değişime direnç gösteren unsurlarının değiştirilmesinin daha kolay olacağını söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s.341)

Dewey'in, sosyal değişimin merkezi olarak okulları görmesi, çok anlamlıdır. İlk bakışta bu görüşe okullardaki öğrencilerin büyük bir kısmı henüz çocuk, yetişkin bile değil, nasıl olacakta sosyal değişimin öncüsü olacaklar eleştirileri yöneltilebilir. Dewey'in bakış açısından baktığımızda onun ne demek istediğini daha net anlayabiliriz. Daha önceki satırlarda da bahsini açtığımız üzere Dewey için okullar toplumun geriye kalan tüm unsurlarını içermesi gereken toplumsal embriyolardır. Nasıl ki gerçek bir embriyo, canlı vücudunun tüm inşa aşamalarının bilgisine sahipse, okullar da toplumda hangi kurum ve ilişkiler varsa onları temsil edecek bir yapıda olmalıdırlar. Okullara böyle bir misyon yükleyen Dewey'in sosyal değişimin mimarı ve başlatıcısı olarak okulları görmesine şaşırmamak gerekir. O, okulların sosyal değişim yolunda başarılı olabilmeleri için temel sosyal yapıların bu değişimi kabullenmesi gerektiğini söylemiştir. Değişimin aşamalı bir şekilde gerçekleşmesi gerektiğini düşünen Dewey, değişimin, toplumun tamamına yayılabilmesi için okulun üstüne düşeni yapması gerektiğini söylemiştir.

3.7.4. Toplumsal Eşitsizlik ve Meslek Eğitimi

Dewey, mevcut sosyal düzenin en can alıcı sorunlarından birini mercek altına alarak birçok sorunun temelinde bulunan temel bir gerçekliğe dikkat çekmiştir. O, mevcut sosyal düzende bireyi ruhsal olarak çöküntüye uğratan asıl meselenin fakirlik olmadığını kişilerin kendilerine uygun olmayan işlerde, ekonomik kaygılardan dolayı çalışmak zorunda kalmaları olduğunu söylemiştir.

> Var olan rejimin en büyük kötülüğünün yoksulluk ve yoksulluğun getirdiği acılar değil de birçok insanın kendilerine hitap etmeyen mesleklerde sadece para kazanmak için çalışması olduğunu iddia etmek, duygusal açıdan çok acımasızmış gibi görünebilir. Hâlbuki insanın kendine hitap etmeyen bir mesleği sürdürmesi onu nefrete, düşmanlığa ve kötülüğe sürükler. İnsanın ne kalbi ne de zihni çalıştığı işte olmaz… (Dewey,1916/ 2004, 341)

Dewey, mevcut sosyal düzenin zıtlıklarla dolu olduğunu söyleyerek ilk bakışta avantajlı gibi görünen işveren tarafının aslında toplumsal etkileşimin eşitliğinden ve genelliğinden uzak kaldığını söylemiştir.

> …Öte yandan maddi zenginlik açısından diğerlerinden daha üstün olan ve birçok insanın etkinliğinin kontrolünü elinde bulunduran insanlar da sosyal etkileşimin eşitliğinden ve genelliğinden uzak kalırlar. Gösterişe ve kötü alışkanlıklara sürüklenirler. Kendilerini kitlelerden ayıran mesafeyi, güç ve üstünlük izlenimi uyandırarak kapamaya çalışırlar. (Dewey, 2004, 341)

Dewey, sosyal görünümdeki eşitsizliği gözler önüne sererek, mesleki eğitimin daha dar bir çerçevede ele alınması durumunda bu eşitsizliğin daha da derinleşeceğini söylemiştir. Dewey, toplumda sınırlı bir kitleye işin fiziksel yönünü ön plana çıkaran teknik verimlilik odaklı bir meslek eğitimi verilebileceğini ve bu şekilde bir eğitim sistemi oluşturulabileceğini söylemiştir. Ancak böyle bir sistemin düzgün işlemeyeceğini, her zaman teknik verimliliğe ulaşmanın mümkün olmadığını söylemiştir. Dewey, teknik verimliliğin, sadece üretimde değil, çalışan bireylerin mutluluğunda da gözlemlendiğini söylemiştir. (Dewey, 2004, s.342)

Bu noktada, Dewey'nin görüşlerinin fordist üretim akımının karşısında durduğunu söyleyebiliriz. Fordist üretim sisteminde aşırı uzmanlaşmaya gidilir ve yapılacak iş küçük parçalara bölünerek, her işin başına bir işçi getirilir. Yapılan iş genellikle, mesai boyunca aynı kas hareketinin çok kez tekrarını gerektirir. Bu zamanla işçinin işe karşı yabancılaşmasına yol açar. Fordist üretim sistemi, az zamanda çok üretim yapmaya endekslenmiş bir sistemdir. Bunun gibi sadece teknik verimliliği ön plana çıkaran sistemler, tecrübeyle, teknik verimliliğin işçiye bağlı olduğunu anlamışlardır. İşçinin işteki konumunun insan doğasına uygunluğu üretim verimliliğini artırır. Dewey, her fırsatta birey deneyimlerine dayanmayan bir eğitimin kalıcı olmayacağını söylemiştir. Ona göre eğitim, bireyin kendi deneyimlerinden başlamalıdır. Yaşantıyı referans almayan bir eğitim desteksiz kalır. Bu şekilde edinilen bilgiler birbirinden kopuktur. Anlamsızdır. Bundan dolayı unutulmaya meyillidir.

Dewey, bir mesleğin, sadece fiziksel verimlilik odaklı düşünülmesiyle, bilimsel, sosyal ve tarihsel yönleriyle birlikte bütüncül bir bakışla kavranması arasında büyük bir yeterlilik farkı olduğunu söylemiştir. (Dewey, 2004, s.342) Dewey (2022) "Bugünkü işçilerin çoğu çalıştığı makinenin adeta sadece bir parçasından ibarettir." diyerek mevcut durumu ortaya koymuştur. (s.36) Dewey, bu durumun nedenlerini sorgulayarak bazı çıkarımlarda bulunmuştur. O, bu durumun, makinelerin kendisinden veya toplumun makinelere çok fazla önem vermesinden kaynaklanabileceğini söylemiştir. Daha sonra da sorunun temelinde yatan asıl nedenin, işçinin, yapacağı işin sosyal ve bilimsel temellerine yönelik farkındalık geliştirebilecek bir eğitim fırsatından yoksun kalması olduğunu söylemiştir (Dewey, 2022, s.36). Dewey (2022), "Zamanımızda sanayi sisteminin dayanak noktasını meydana getiren işçi kesiminin hayalleri ve yönlendirilmeleri okul devresinde ya fiilen ihmal edilmiş veya olumlu

yönde çığırından çıkarılmıştır." diyerek işçinin yaptığı işe yönelik algısının tamamen aldığı eğitimin niteliğine bağlı olduğunu söylemiştir. (s.36)

Daha önceki paragraflarda bireyin ilgili olduğu ve yeteneğinin bulunduğu bir alanda ilerlemesinin hem kendisi hem de toplum açısından kilit önemde olduğunu söylemiştik. Dewey'nin bu konuyu çok önemsediği açıktır. Etkili bir mesleki rehberlik almamış olan bireyler, yeteneklerinin farkına varamayabilir ve potansiyellerinden daha düşük mevkilerde çalışmak zorunda kalabilirler. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi bu durumdaki bir birey sadece başkalarının hedefine giden yolda bir araç görevi görür. Kendi hayallerini gerçekleştirme fırsatı bulamaz.

Dewey, bireyin kendi hedeflerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesiyle, başkalarının hedeflerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi arasında fark olduğunu söylemiştir. Mevcut sosyal düzende, işverene hizmet eden işçinin düşük bir motivasyon düzeyine sahip olduğunu söyleyen Dewey, işçinin bir gelir elde etmek dışında işine karşı bir bağlılık hissetmediğini, aynı şekilde işverenin de topluma hizmet gayesinden çok, Kazanç elde etmeye, toplumsal ve ekonomik hayatta bir otorite kurmaya ve statü elde etmeye önem verdiğini söylemiştir. Dewey, işverenin konumunun işçiden çok farklı olduğunu, işverenin etkileşim içinde olduğu olguların daha karmaşık bir nitelik taşıdığını söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 342-343) İşveren dediğimiz kişi sahip olduğu sermaye sayesinde bir iş kurarak kar elde etmeye çalışır ve bu süreçte işçi emeğinden yararlanır.

İşverenin bulunduğu konum işçiden çok farklıdır. İşveren, toplumun temel dinamiklerine hâkim olmak zorundadır. Ekonomi, finans, ticari kanunlar, işletme bilimi, yönetim bilimi gibi alanlarda belli düzeyde bilgi sahibi olmak zorundadır. Ya da bu yeterliliklere sahip profesyonel yöneticilerle çalışmak zorundadır. Aksi takdirde toplum içerisinde saygın bir konuma ulaşamaz. Çünkü işletmeler toplum içinde yer alırlar ve topluma hizmet ederler. Bundan dolayı her sosyolojik olgu bir şekilde işveren üzerinde etki yapar. İşçinin işveren karşısındaki konumu ise sınırları belli bir etkinlikle sınırlıdır. İşçinin görevi fiziksel üretimdir. İşçi üretimin en teknik yönüyle meşgul olduğundan bakışı dar çerçevede kalır (Dewey, 1916/2004, s. 343) Daha önce değindiğimiz üzere aşırı uzmanlaşma işçiyi çoğu zaman yaptığı işe karşı yabancılaştırır.

Dewey, sosyal bağlantılarından uzak olan herhangi bir etkinliğin, etkinliği yapan kişiye bir faydası olmadığını, zekâ gelişimine ket vurduğunu söylemiştir. Ona göre

sadece teknik düzeyde sınırlı kalan bir etkinliğin, insanı özgürleştirmesi mümkün değildir. İnsan sürekli olarak belli kalıplar dâhilinde hareket ettiğinde inisiyatif alabilen yönü körelir, bu da zekâ gelişiminin sınırlanmasına yol açar. Dewey aslında işverenin bulunduğu konumun da sağlıklı olmadığını söylemiştir. İşverenin sadece para kazanma ve toplumsal güç elde etme amacında olduğunu, bu yönüyle aslında onun da dar bir çerçeve içinde bulunduğunu söylemiştir. İlaveten, işverenlerin, işçilerin hareketlerini tek taraflı olarak kontrol altına almaktan kaynaklı bir takım olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceklerini söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 343)

Dewey'nin bu çıkarımları, büyük ölçüde günümüzde de geçerliliğini muhafaza etmektedir. Dewey'nin dikkatini çektiği tüm bu problemlerin temelinde yatan olgu kapitalizmdir. Çünkü Dewey'i rahatsız eden toplumsal eşitsizliğin temel sebebi kapitalizmdir. Sermayeyi elinde bulunduran kişiler bir iş kurmakta ve işlerini yürütmek amacıyla personel ve işçiden emek satın alma, başka bir ifadeyle emek kiralama yoluna gitmektedirler. Bu olgu günümüzde de aynen devam etmektedir.

Dewey, endüstrinin sosyal yapılanmadaki yerinden bahsederken, endüstrinin birbirine zıt olan iki unsurunu, işçi ve işvereni karşı karşıya getirmektedir. İşe bu perspektiften bakıldığında, kapitalizmin hâkim olduğu toplumsal yapılar, acımasız derecede eşitsizliklerle dolu olarak görünür. Bu göreceli olarak doğru olabilir, ancak daha önce de dile getirdiğimiz gibi, Dewey'nin fazla değinmediği bir nokta vardır ki, o da işveren ve vasıfsız işçi arasında bulunan çeşitli iş pozisyonlarıdır. Yani, iş dünyası, sadece işveren ve işçiden ibaret değildir. Bu ikisi arasında, işletmenin faaliyet gösterdiği sektöre ve üretmiş olduğu ürüne göre farklılık gösteren çeşitli iş pozisyonları bulunur. Dewey, zaman zaman bu konuya da değinmekle birlikte okuyucunun da göreceği üzere eleştirilerini ve analizlerini daha çok işveren ve işçi karşılaştırması üzerinde yapmıştır.

Daha önceki satırlarımızda Dewey'nin, eğitimi, toplumu geliştiren ve dönüştüren bir olgu olarak gördüğünü söylemiştik. Ona göre eğitim mevcut düzenin devam etmesini sağlayan bir araç olarak kullanılmamalıdır. Aksine eğitim değişimin, gelişimin, dönüşümün ve şimdikinden daha iyi olmanın bir aracı olmalıdır. Dewey, bu düşüncelerini temele alarak, mevcut endüstriyel düzene hâkim olan işçi-işveren ilişkisini her bakımdan adaletsiz ve eşitsiz gördüğünü ifade etmiş ve bu ilişkinin toplumda daha da kök salmasını ve eğitimin de buna alet edilmesini istemediğini söylemiştir.

Dewey, işverenlerin amaçlarını gerçekleştirme yolunda kendi istek ve arzularını bir kenara itmek durumunda kalan çalışanların, işlerini yaparken yoğun bir baskı altında olduklarını, iş yetiştirme kaygısıyla adeta zamanla yarıştıklarını, bu yüzden de yaptıkları işin bilimsel, sosyal, kültürel vb. boyutlarına hâkim olabilme fırsatı elde edemediklerini söylemiştir. Dewey, İşverenlerin istek ve amaçlarına hizmet edecek tarzda kurgulanmış olan mesleki eğitimde, rehberliğin, bireyin kendi istek ve arzularına önem veren mesleki eğitimden son derece farklı olduğunu söylemiştir. İlkinde mesleki rehberliğin amacı mümkün olduğunca çok sayıda bireyi istihdam etmekken, İkincisinde ise bireyin kendi yeteneklerine, istek ve arzularına uygun bir meslek seçimi kararı verebilmesini sağlamaktır (Dewey, 1940/2021, s. 83).

Ona göre, mesleki eğitim konusundaki asıl mesele, ne tür bir mesleki eğitim kurgusu yapılacağıdır. Ona göre mesleki eğitim, birbirine zıtlık teşkil eden iki farklı misyondan birine sahip olacak şekilde kurgulanabilir. Bunlardan birincisi, mesleki eğitimi, mevcut ekonomik sistemin devamını sağlayacak olan insan kaynağını yetiştirecek şekilde kurgulamaktır. Bu sistemde bireylerin ne düşündükleri ve ne yapmak istedikleri önemli değildir. Önemli sermaye sahiplerinin ne düşündüğü ve istediğidir. Böyle bir mesleki eğitim sistemi de kuşkusuz, düşünmenin asgari düzeye indiği ve sadece fiziksel güç ve beceriye dayalı öğrenmelerin ağırlık kazandığı bir yapıya sahip olacaktır.

İkincisi ise tüm kaynakları bireyin kendi hedeflerine ulaşmasını sağlayacak şekilde işe koşan bir mesleki eğitim kurgusudur. Bu sistemde, birey, başkalarının hedeflerine giden yolda bir araç işlevi görmekten kurtulmuştur ve önceliği kendi hedefleri oluşturmaktadır. Bu sistemde, güç, sadece para sahiplerinde değil, tüm çalışanlardadır. Çünkü bu tarz bir bireyi yetiştirecek olan mesleki eğitim sistemi, hem Liberal eğitimin düşünceyi ön plana çıkaran tarzını benimseyecek, aynı zamanda işin somut ve pratik beceri gerektiren kısmını da ihmal etmeyecektir. Düşünce ve eyleme verilen değerin eşit olduğu bir mesleki eğitim kurgusu içinde yetişmiş olan bireyler, mevcut sistemin devamlılığını sağlamaktan çok bu sistemin daha iyiye, daha adil ve daha demokratik bir yapıya evrilebilmesi için çaba göstereceklerdir (Dewey, 1940/2021, s. 84).

3.7.5. İdeal Bir Meslek Eğitimi Nasıl Olmalıdır?

Dewey'in deneyim kavramını ele aldığımız başlık altında da değindiğimiz üzere Dewey, mesleki eğitim de dâhil olmak üzere, eğitimin hiçbir türünde, sadece

düşünceye ya da sadece eyleme odaklanmayı uygun görmez. Onun, geleneksel eğitimde eleştirdiği asıl nokta, bu eğitimin, sadece zihinsel süreçleri ön plana çıkarması ve işin eylem boyutunu yok saymasıdır. O, işin sadece düşünme boyutuna odaklanmayı uygun görmediği gibi sadece eylem boyutuna odaklanmayı da uygun görmemiştir. Onun Mesleki eğitime yönelik görüşleri de bu temel üzerinde şekillenmiştir. Ona göre gerçek bir eğitici deneyim, düşünce ve eyleme eşit derecede önem vermelidir. Onun mesleki eğitim anlayışının temelinde de bu düşünce vardır.

Ona göre mevcut endüstriyel düzenin devamını sağlama amacında olan bir mesleki eğitim, var olan tüm zayıflıkları ve eşitsizlikleri daha da derinleştirebilecek bir potansiyele sahiptir. Mesleki eğitimin, mevcut endüstriyel düzeni aynen destekleyecek ve sürdürecek şekilde kullanımı, Dewey'e göre, daha adaletli, daha eşit ve daha mutlu bir topluma dönüşmenin önünde büyük bir engel teşkil eder. Mevcut endüstriyel düzenin mesleki eğitimden beklentisi aşırı düzeyde tekniktir. Bu düzen, işçinin, sadece teknik bilgi ve beceriyle donatılmasını istemekte ve onun işin sosyal, kültürel, bilimsel vb. boyutlarına hâkim olmasını gereksiz ve endüstriyel çıkarlar açısından sakıncalı görmektedir. (Dewey, 1916/2004 s. 343). Dewey bu durumun, eğitimi eski feodal zamandaki misyonuna geri döndürebileceğini söylemiştir.

> Şimdi sanayi ya da mesleki eğitim olarak adlandırılan, büyüyen hareket terazide beklemektedir. Eğer bu pratikte sadece tezgâhtarlık ve dükkân pozisyonları gibi sadece becerikli eller üretmek için inşa edilmişse, amacı belirli otomatik becerilere sahip kişiler yetiştirmekse, bu da başkalarının planlarını gerçekleştirmede kullanışlı olabilir– erkek ve kız çocuklara talim ettirmek olarak biçimlenmişse, bu şu demektir, milletimizin ruhunda eğitimi uluslaştırma yerine savaşı bırakıyoruz ve eğitimi yeniden feodalleştiriyoruz. (Dewey, 1940/2021, s. 75)

Dewey, toplumda sosyokültürel ve ekonomik açıdan avantajlı konumda bulunanların kasıtlı bir şekilde eğitimde düalist bir yapı oluşturabileceklerini söylemiştir. Ona göre bu kişiler seçilmiş bazı gençlerin yönetim kademelerinde hizmet etmek üzere yetiştirilmelerini isteyecekler ve bu kişiler için düşünceyi ön plana çıkaran bir eğitim verilmesini isteyeceklerdir. Daha alt kademelerde işçi vb. pozisyonlarda çalışacak olanlara ise teknik beceri ağırlıklı bir eğitimi uygun göreceklerdir. O, bu görüşün, antik dünyanın düalizmini sözde demokrasiye uyarlamak olacağını söylemiştir. (Dewey, 1916/2004 s. 343)

Şüphesiz, pragmatik eğitim felsefesini temele alan tüm çağdaş eğitim yaklaşımlarının ortak noktasını, eğitimin bireyi bir bütün olarak ele alması gerektiği düşüncesi

oluşturur. Yani eğitim, bireye bütünsel olarak yaklaşmalı ve onu tüm yönleriyle geliştirmeye çalışmalıdır. Dewey'in liberal eğitim ve mesleki eğitim ayrımını tartıştığımız bölümde de ele aldığımız üzere Antik Yunan dünyasında, her alanda olduğu gibi eğitimde de düalist bir yapı hâkimdir. Eğitimin bir yönünü seçkin bir zümreye layık görülen liberal eğitim oluştururken diğer yönünü ise tamamen kölelere özgü bir eğitim türü olarak görülen mesleki eğitim oluşturur. Dewey'e göre eğitsel bir deneyimin "Eylem" ve "Düşünce" olmak üzere iki boyuttan meydana geldiğini hatırladığımızda bu eğitim türlerinden her birinin deneyimin bir yönünü ihmal etmiş olduğunu görürüz. Liberal eğitim, deneyimin "Eylem" boyutunu ihmal ederken, Mesleki eğitim ise "Düşünce" boyutunu ihmal eder.

Liberal ya da kültürel diye adlandırılmış olan ve Antik Yunan dünyasında sadece aristokrat sınıfın ayrıcalığı olarak görülen bu eğitim türünün, bireyi bir meslek sahibi yapmak gibi bir gayesi yoktur. Yani bireye kazandırılması planlanan bilgi ve becerilerin maddi kazançlara hizmet etmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Bu eğitim türü, bir soylunun boş zamanlarını değerlendirmesini sağlama ve ona konumuna uygun entelektüel bir bakış açısı kazandırma dışında başka bir amaca hizmet etmez. Eğitimin pratik yönü eksik bırakılır. Çünkü aristokrat bir bireyden yaşamı boyunca topluma maddi bir fayda sağlaması beklenmez. (Dewey, 1916/2004 s. 343)

Tek başına bu eğitim türünü eleştirmek işe yaramaz. Bir eleştiri yapılacaksa eğer, bu eğitim türünü doğuran yaşam anlayışı eleştirilmelidir. Sonuçta eğitim denilen olgu her kültürün, ideolojinin, sistemin, otoritenin kültürünü ve yaşam anlayışını aktarabilecek esneklikte ve güçtedir. Onun ne şekilde kullanılacağı toplumdan topluma, kültürden kültüre, yere, zamana ve benimsenen eğitim felsefesine göre değişir.

Antik Yunan'da, liberal eğitimin tam karşısında yer alan mesleki eğitimde ise bu sefer tam tersi bir şekilde işin, zihinsel, kültürel, bilimsel ve tarihi yönü eksik bırakılır. Bireye sadece doğrudan işine yarayacak birtakım somut beceriler kazandırılmaya çalışılır. Onun dışında, yapılan işin mantık boyutu göz ardı edilir. Çünkü fiziksel emeğiyle yaşamını kazanacak birinin, yaptığı işi bütünsel olarak kavramasını sağlayacak bir eğitim görmesi gereksiz görülür. Çünkü yapacağı işin her boyutunu özümsemiş olan bir çalışanın, her yanlışa itiraz etmesi, hataları fark etmesi ve sistemdeki aksaklıkları kabullenmeyerek değişimi arzulaması sermaye sahipleri tarafından bir tehdit olarak algılanır. Sermaye sahiplerinin çalışanlarında görmek

istedikleri özelliklerin başında, itaatkârlık ve sonsuz sükûnet gelir. Bundan dolayı Mesleki eğitimde işin kültürel boyutlarına yer verilmesi gereksiz görülmüştür. Onlar, işçinin yeterince bilinçlenmesini kendi çıkarları açısından uygun görmezler. (Dewey, 1916/2004 s. 343) ancak Dewey (1940/2021) "Şimdiye kadar anlaşıldığı kadarıyla yöntem, endüstriyel eğitimde yumuşak başlılıktan çok özgürlüğe; otomatik becerilerden çok girişimciliğe, diğerlerinin yönlendirmesiyle bazı görevleri başarmak ya da ders anlatma ve anlama kapasitesinden çok anlama ve kavramaya prim verilmesi fikridir." (s.83-84) diyerek mesleki eğitimin alması gereken doğrultuyu açık bir şekilde ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi bireyin, bazı alanlarda birtakım farkındalıklar kazanmasının önüne geçilmesi, Dewey'i rahatsız eden bir mevzudur. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi Dewey, bu durumu, Antik Yunan'ın düalizmini sözde demokratik toplumlara yeniden uyarlamak şeklinde yorumlamıştır. Günümüzde kölelik kurumu ilkel anlamıyla mevcut değildir.

Dewey'e göre eğitim hayattan kopuk olmamalıdır. Çünkü eğitim ihtiyacı, hayatın içinde kaynak bulur ve yönelimi de yaşama dönüktür. O, eğitim sistemi içerisinde mesleklerin yerini ya da mesleki eğitimi felsefi düzeyde formüle etmeye çalışmıştır. Buna göre hiçbir meslek sadece somut bir çıktı sağlayacak şekilde öğretilemez. Bu, insan doğasına aykırı olduğu gibi bireyin potansiyelinin yeterince geliştirilememesine ve bakış açısının sınırlı kalmasına sebep olur. Böylesine sınırlı bir eğitim alan birey, işin ya da mesleğin sadece yaptığı kısmını bilir. Mesleğinin toplumdaki yeri ve sosyal etkileri konusunda neredeyse hiçbir fikri yoktur.

Dewey'e göre eğitim sistemi kurgusu içerisinde, birey, yapacağı mesleğin yaşamla olan tüm bağlantılarına hâkim olacak şekilde yetiştirilmelidir. Bu bağlantılar arasında mesleğin kültürel, sosyal, tarihsel ve bilimsel yönleri en önde gelenleridir. Bir meslek alanının yaşamın birçok boyutuyla doğal bir bağı vardır. Çünkü daha önce de ifade ettiğimiz gibi her meslek alanı yaşamın içindeki ihtiyaçlardan doğar ve nihai amacı da bu ihtiyaçların giderilmesine hizmet etmektir. Bundan dolayı bu olgunun eğitimi sırasında, mesleki bilgi ve beceriler, sosyal, kültürel, tarihsel, bilimsel vb. tüm entelektüel boyutlarıyla kazandırılmaya çalışılmalıdır. (Dewey, 1916/2004 s. 343) Böylece kültürlü bir birey olmayı, sınırlı bir kesimin hakkı olarak gören düalist bakış açısının önüne geçilebilir.

Dewey (1940/2021) “Mesleki eğitime düşünme tutkusu ve bilimsel ruh ne kadar girerse, eğitimin neticesinde o oranda liberal fikri ilgi ve zevk elde edilir.” (s.118) Diyerek mesleki eğitimin düşünce ve kültürden yoksun, sadece faydacı öğrenmeleri kapsayan bir eğitim türü olmadığını, eğer istenirse mesleki eğitimin hem faydacı hem de kültürel olabileceğini söylemiştir.

Dewey, düşünmeyi, bir tutku, bir bağlılık olarak ele alır. Öğrencilerin düşünceleri belli bir amaca yönlendirilebilir. Düşünme becerileri gelişmiş olan bir meslek okulu öğrencisi bu becerisini bilimsellikle birleştirebilir. Böyle bir eğitim kurgusuyla yetişme fırsatı bulan meslek okulu öğrencisi, mesleki bilgi ve becerinin yanında liberal bir ilgiye ve zevke de sahip olacaktır. Görüldüğü gibi Dewey’nin eğitim anlayışında liberal eğitimin tek başına bir yeri yoktur. Öğrencinin liberal eğitime has birtakım kazanımları elde etmesi ana amaç değil yalnızca ana amacın arzulanan ve beklenen sonuçlarından biridir. Liberal dokuya sahip eğitim hedefleri ana amaç olarak kabul edildiğinde, birey gerçek yaşamdan soyutlanmaktadır.

Dewey, mesleki eğitimde kültürün yeri ve önemi konusunda şöyle bir örnek vermiştir. Mühendislik gibi yükseköğretim gerektiren mesleklerin eğitiminde kültürel boyutun olup olmaması mühendisin işine yönelik bakış açısını önemli ölçüde etkilemektedir. Dewey’e göre işini sadece maddi boyutuyla gören ve aldığı eğitimi başarıya ulaşma yolunda bir araç olarak kullanan bir mühendisle, aldığı eğitimi işiyle ilgili sorunları anlamak ve çözmek için kullanan bir mühendis arasında, belirgin bir kültürel farklılık vardır. (Dewey, 1940/2021, s. 118)

Görüldüğü gibi bireyin almış olduğu mesleki eğitimin kültürel bir boyuta sahip olup olmaması onun mesleki davranışlarına doğrudan yansımaktadır. Hangi iş ve meslek alanında olursa olsun, bireyin, işini özümsemesi, yaptığı işin toplumsal yansımalarını bilmesi, mesleğinin etik, teknik, hukuki, sosyolojik, ekonomik, kültürel vb. boyutlarına hâkim olması, sahip olduğu mesleki kültürle alakalıdır ve bu kültür meslekten ayrı olarak değil, mesleki eğitimle birlikte edinilmelidir.

Dewey, mutluluğun tek başına bir anlam ifade etmediğini, kişinin kendisini mutlu edecek şeylere karşı bağlılık geliştirmesi gerektiğini söylemiştir. O, aynı şeyin kültür kavramı içinde geçerli olduğunu, eğitimde kültürün, müstakil bir amaç olarak görülmemesi gerektiğini söylemiştir. Ona göre kültür, eylemden bağımsız değildir. O, mutlu olmak için mutluluk getiren şeylere bağlı olmak gerektiği gibi, eğitimde de belli bir kültür elde etmek için, kültürel boyutu ihmal etmeyen etkinliklerin tercih edilmesi

gerektiğini söylemiştir. Kültürel amaç etkinliğin ilk çıkış noktasında açıkça belli olmasa da etkinliğin sonucunda, o etkinliğin bir ödülü olarak görülebilecek bir kültürel çıktının elde edilmesi gerekir. Dewey, bu düşüncesiyle kültür kavramının kendi eğitim anlayışı içindeki yerini net bir şekilde belirlemiştir. (Dewey, 1940/2021, s. 118)

Dewey, mesleki derslerin içerik ve yönteminde kültürel getiri elde etmeyi engelleyecek bir unsurun bulunmadığını dile getirmiş, eğer istenirse mesleki derslerin de kültürel bir sonuç sağlayabilecek şekilde programlanabileceğini söylemiştir. **(**Dewey, 1940/2021, s. 118)

Örneğin; Mesleki eğitimle yetişmiş bir kaynakçı da işinin kültürel ve sosyal boyutlarına hâkim olabilir. Bir otomobil tamircisi de bir estetik cerrah kadar yaptığı işi tüm entelektüel boyutlarıyla kavrayabilir ya da bir marangoz kendisine imkân tanındığı takdirde üretmiş olduğu eşyaların tarihsel gelişimine hâkim olabilir. Bu eşyaların hangi ihtiyaçtan ortaya çıktıkları, nasıl bir evrim geçirdikleri, gelecekte görüntü ve fonksiyon açısından nasıl bir dönüşüme uğrayacakları gibi konularda geniş bir bakış açısına sahip olabilir. Engellendiği takdirde otomobil tamircisi sadece belli kas hareketlerini kullanarak otomobile müdahale etmenin ötesine geçemez. Ya da bir marangoz, kesme, biçme, zımpara, boyama vb. işlemleri fiziksel olarak gerçekleştirmenin ötesinde yaptığı işe yönelik derin bir bakış açısı geliştiremez. Bu denli derin bir bakış açısına sahip olunması sadece iç mimara layık olarak görüldüğünde ya da otomobil parçalarının tarihsel ve bilimsel evrimine hâkim olmak, otomobil tamircisinin değil de otomotiv mühendisinin ya da bilim tarihçisinin imtiyazı olarak görüldüğünde, Dewey'nin ifade ettiği eğitimsel düzeye ulaşılamaz.

Dewey'nin mesleki eğitimde arzulamadığı bu durum, mesleki eğitim programlarında hâlâ varlığını sürdürmektedir. Meslek okullarında liberal eğitime özgü edebiyat, tarih, coğrafya, matematik, biyoloji gibi bilim dallarının adını taşıyan derslere yer verilmekte, ancak bu dersler hem birbirinden hem de öğrencinin eğitim almış olduğu meslek dalından kopuk olarak sunulmaktadır. Bu okullarda, öğrenciye, bir meslek alanına özgü bilgi ve becerilerin kazandırıldığı meslek derslerinin yanında belli bir kültür birikimi elde etmesi gayesiyle ya da gireceği merkezi sınavlara hazırlık olması ümidiyle kültür dersleri verilmektedir. Bu derslerin, eğitimi verilen meslek alanıyla herhangi bir bağlantısı kurulmamaktadır. Bu derslerin mesleki derslerin kültürel eksikliğini kapattığı düşünülür. Bu dersler, mesleki derslerin kazanımlarında da kültürel amaçların olabileceği gözden kaçırıldığı için ya da mesleki eğitim müfredatını

tamamen meslek dersleriyle doldurmaktan doğacak vicdan azabını engellemek için müfredata tıkıştırılırlar. Kültür derslerinin gözle görülür bir kültürel çıktı sağlayıp sağlayamadıkları tartışmaya açık bir konudur ancak, herhangi bir meslek okulunda yapılacak kısa süreli bir gözlem bile, bu düşünceyi desteklemek için yeterli olacaktır. Hâlbuki, meslek derslerinin öğretim programları, adı geçen kültür derslerinin kazanımlarını da içerecek şekilde geliştirilebilse, hem kültür derslerine karşı olan negatif öğrenci tutumları ortadan kalkacak (Çavuşoğlu ve Savaş, 2016) hem de kültür, mesleğe ilave olarak verilen tamamlayıcı bir unsur olmaktan çok, mesleki kazanımların olağan ve doğal bir sonucu olarak algılanacaktır. Dewey, çalışanların esnek düşünceye ve inisiyatif alabilme becerisine sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir. Sadece somut çıktı sağlama odaklı yetiştirilen bireyler, yaşamları boyunca, başkalarının aldıkları kararların uygulayıcıları olarak kalacaklardır.

Dewey, bu durumun tam tersini arzulamaktadır. Bireyler, kendi hedeflerini gerçekleştirecek şekilde yetiştirilmelidirler. Birey, mesleki eğitimi sırasında mesleğinin tüm boyutlarına hâkim olacak şekilde eğitilmelidir. Eğer böyle yapılırsa, birey, bilimsel, sosyal ve kültürel temelleri sağlam bir eğitim almış olur. Karar verme ve inisiyatif alma becerisine sahip, belli bir zekâ düzeyine ulaşmış bir insan profili olarak yaşamına devam eder. (Dewey, 1916/2004 s. 343) Şu ana kadar yaptığımız değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere, eğitim, toplumdaki en büyük güçlerden birisidir. Eğitim, hangi felsefeden güç alıyorsa o felsefenin arzuladığı insan tipini yetiştirir.

Dewey'nin eğitim felsefesinde, okulun, diğer sosyal kurumlardan hiçbir farkı yoktur. Diğer toplumsal kurumlarda nasıl ki yaşamın temel dinamiklerine uygun, doğal bir akış söz konusuysa, okulda da aynı doğal yaşam akışı yakalanmalıdır. Okul, geleneksel eğitimdeki gibi yapay bir kurum olmamalıdır. (Dewey, 1938/2022)

Dewey'nin felsefe anlayışının temel dinamiklerden birisi de değişimdir. Hiçbir şey aynı kalmaz. Daha iyiye, daha farklıya doğru sürekli bir değişim süreci yaşanır. Geçmiş, yani tarih, şimdiye nasıl gelindiğini anlamak için bir araçtır. Yoksa geçmişin uygulamalarını şimdiye aynen kopyalamaya çalışmak, bireyi kendi yaşadığı döneme yabancılaştırır. Birey, geçmişin kılavuzluğunda, kendi yaşadığı dönemin özelliklerine uygun olarak yetiştirilmelidir (Dewey, 1899/2023; Dewey 1938/2022; Dewey 1916/2004). Dewey, her fırsatta, eğitimle gerçek yaşam deneyimleri arasında doğal bir bağ olduğunu düşündüğünü söyler. Daha önce de incelediğimiz gibi, Dewey'nin

eğitim felsefesinin başat kavramlarından biri olan deneyim kavramı, meslek eğitimi de dâhil olmak üzere tüm eğitim uygulamalarının temelinde yer alan bir kavramdır.

Geleneksel eğitimde, yaşamdan uzak kalan birey, yeni eğitimde yaşama dâhil edilmiştir. Böyle bir eğitim kurgusu içerisinde Dewey, bireyin, toplumdaki problemlere aşina olmasını onları tanımasını, anlamasını ve bunun da ötesinde bu problemlere çözüm önerileri üreten bir birey olmasını istemektedir.

Onun bu beklentisi, mesleki eğitim içinde geçerlidir. Dewey, mesleki eğitim gören bireylerin, yaptıkları işi, sosyal, kültürel, bilimsel vb. boyutlarıyla bütüncül bir şekilde kavramış, neyi, niçin yaptığını, neye hizmet ettiğini bilen, farkındalık düzeyi yüksek, toplumsal problemleri fark eden ve çözümler öne süren bir yeterlilik düzeyine sahip olacak şekilde yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun için geleceğin çalışanlarının, siyaset, ekonomi, yurttaşlık bilgisi alanlarında da temel bir okuryazarlığa sahip olmasını, arzuladığı insan profilinin oluşumu açısından elzem gördüğünü ifade etmektedir (Dewey, 1916/2004).

Her şeyin sürekli bir oluş, farklılaşma ve değişim hâlinde olduğu görüşünü, Darwin'e, Antik Yunan'a kadar indiğimizde de Herakleitos'a kadar götürmek mümkündür. Pragmatizmin yapıtaşını oluşturan değişim kavramı, Dewey için de önemli bir kavramdır. Çünkü Dewey, eğitim felsefesini oluştururken, değişim kavramını temele almış (Bal, 1991) ve geleneksel eğitim felsefelerini eleştirirken de bu kavramı sıklıkla göz önünde bulundurmuştur. Dewey'in geleneksel eğitim felsefelerine yönelttiği eleştirilerden biri de bu felsefelerin değişim ve değişmeyi göz önünde bulundurmuyor oluşlarıdır. Daha önceki paragraflarda da ifade ettiğimiz gibi geleneksel eğitim felsefeleri, geçmişte işe yaramış deneyimleri mutlak olarak doğru ve geçerli kabul etmiş, geçmişte sınanmış faydası görülmüş aynı yol ve yöntemlerin gelecekte de başarılı olabileceğine inanmıştır. (Dewey, 1938/2023)

> …Bunun da ötesinde, bu anlayışta öğretilen şeyin özünde durağan olduğu düşüncesi hâkimdir. Öğretilen şey, ilk ortaya çıkışındaki koşullar ve gelecekte meydana gelmesi kesin olan değişimler dikkate alınmaksızın, tamamlanmış bir ürün olarak öğretilmektedir. Geleceğin geçmişle neredeyse aynı olacağı düşüncesi büyük ölçüde toplumsal kültürün bir ürünüdür, ancak bu düşünce şu anda değişimin istisna değil de kaide olduğu bir toplumda eğitimin gıdası olarak kullanılmaktadır. (Dewey, 1938/2023)

Ona göre geleneksel eğitim felsefeleri bireyin kendi deneyimlerini ön plana çıkarma konusunda yetersiz kalmaktadır. Değişim kavramına itibar etmeyen bu felsefeler

mutlak gerçeklik tözünü savunmakta ve gerçeği değişmez kabul etmektedir. Hâlbuki temelinde değişim kavramı yatan pragmatizmde durum çok farklıdır. Pragmatizm, hiçbir şeyin sabit olmadığı ön kabulünden hareket ettiği için tüm evreni ve evrende var olan her şeyi değişim hâli içinde görmektedir. Bundan dolayı pragmatik eğitimde hazır bilgi sunumundan çok deneyim temelli öğrenmeye önem verilir.

> Eski usulde öğretmen basmakalıp şeyler öğreniyor ve öğretiyordu. Bu sadece oturup akşamları ders çalışmayı gerektiriyordu. Fakat yeni eğitimin öğretmene yüklediği çeşitli zorluklar vardı. Bir kere her çocuk ayrı bir varlık ayrı bir kabiliyet kabul ediliyordu. Artık öğretmen bilgi elbisesini her çocuğun kafasına prova etmek zorundaydı (Berktin, 1961, s.118).

Dewey (1899/2022) "Günümüzde bilginin yapısı da değişmiştir. Bilginin hareketsiz bir katı madde olduğu görüşü zamanımızın ruhu ile açıklanamaz. Bilgi artık hareketsiz bir katı madde değildir; akıcı ve hareketli bir sıvıdır, toplumun bütün olayları içerisinde bizzat hareket hâlindedir." demiştir. (s.37)

Eğer öğrenci, hayatın temel dinamizmine uygun olarak yetiştirilirse, çağının gerisinde kalmadan içinde bulunduğu değişimleri fark ederek ve bunlara uyum göstererek ilerler. Bu da ancak öğrencinin bireysel deneyimlerini merkeze alan bir eğitim kurgusuyla mümkündür. Deneyim temelli bir eğitim sistemi geçmişin deneyimlerine saygıyla bakacak, ancak onlara gereğinden fazla önem vermeyecektir. Çünkü Dewey'e göre geçmiş deneyimler günümüze de uyarlanmak için değil bulunulan konuma nasıl gelindiğini anlamak için gereklidirler. İlk bakışta karmaşık gibi duran bir durumun anlaşılmasının en etkili yollarından birinin o durumun embriyo aşamalarına bakmak olduğunu dile getiren Dewey'e göre, geçmiş deneyimler gereksiz değildirler ancak öğrenciyi kendi dönemine yani geleceğe hazırlama noktasında da yeterli değildirler. (Dewey, 1916/2004). Öğrenci yaşamla ne kadar çok iç içe olursa yaşamdaki olgular ne kadar çok aslına uygun bir şekilde okul ortamına taşınırsa öğrenci de yaşama, gerçek durumları, bizzat yaşayarak, deneyimleyerek hazırlanmış olur.

Dewey'nin idealindeki eğitim sistemi içerisinde mesleki eğitime biçilen rol mekanik değildir. Mesleki eğitim sadece somut becerilerin öğretildiği bir eğitim türü olmamalıdır. Ona göre, bireyler ancak meslekleri bütünsel olarak ele alan ve onları tüm yönleriyle geliştirmeyi hedeflemiş bir eğitim sistemi sayesinde geleceğe emin adımlarla ilerleyebilirler. Ona göre bir meslek okulunda verilen eğitim tek boyutlu olmamalı bireyin, mesleğinin bilimsel, tarihsel, kültürel vb. yönlerini de özümseyerek bütüncül bir eğitim anlayışıyla yetişmesi sağlanmalıdır (Dewey, 1916/2004, s.343).

Dewey, bireyin hayat problemleriyle yüzleşmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun için ona, ekonomi, vatandaşlık, siyaset gibi alanlarda da temel okuryazarlık becerisi kazanabileceği bir eğitim verilmelidir. Bu şekilde yetişmiş olan birey, yaşamı boyunca karşılaşacağı çeşitli sorunlarla mücadele etmeyi, onlara uygun çözümler üretmeyi ve değişen hayat koşulları karşısında kendi bilgi ve becerisini değişim ve yeniliklere uygun olarak geliştirmeyi öğrenebilir. (Dewey, 1916/2004, s. 37- 38). Değişim ve yeniliklere uyum becerisi geliştirmiş olan bir birey meslek yaşamındaki değişimlere kolayca uyum gösterebilir. Böylece bilgi ve becerisini sürekli güncel tutma imkânı elde edebilir.

Dewey'nin geleceğin çalışanları konusundaki ideallerine yukarıdaki paragraflarda değindik. O, ortaya koyduğu bu ideallerin kimin işine yarayıp kimlerin çıkarlarına ters düşeceği noktasında da çıkarımlarda bulunmuştur. Ona göre bu idealler geleneksel eğitim felsefelerine dayanan eğitimsel geleneklerin adaletine bir karşı çıkış niteliğindedir. O, bu ideallerin, endüstriyi yönetenlerin çıkarlarına da ters düşeceğini söylemiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 344)

Daha önce de değindiğimiz üzere endüstriyi yönetenlerin başlıca amacı, geniş bir pazar payı elde ederek kâr marjını arttırmaktır. Bunu yalnız yapmaları mümkün değildir. Her düzeyden çalışanlara ihtiyaçları vardır. Ancak Dewey, endüstri çarkını elinde bulunduran bu kişilerin kendi hedeflerine giden yolda işçi ve çalışanları kullanmaktan çekinmediklerini söylemiştir. Çalışanların mesleklerinin her yönünü anlayacak ve kavrayacak şekilde yetiştirilmeleri durumunda bilinçlenen ve toplumsal konularda farkındalık sahibi olan çalışanlar ortaya çıkacaktır. Doğal olarak bu durum endüstri patronlarının çıkarlarına uygun düşmeyeceği için onlar tarafından istenmeyen bir durum olarak algılanacaktır (Dewey, 1916/2004, s. 344).

Dewey, ortaya koyduğu bu ideallerin olası pozitif etkilerinden de bahsetmiştir. Bu idealler Dewey'e (1916/2004) göre "Daha eşitlikçi ve daha aydınlanmış bir sosyal düzenin habercisidir" (s.344) Dewey'e göre mevcut dünya düzeninde adalet, eşitlik gibi kavramlar işlerlik bulamamıştır. Yeni dünya düzeninin bu kavramlara ihtiyacı vardır. Bölümümüzün başından beri yaptığımız tartışmalarda Dewey'nin toplumsal düzen konusunda duyduğu rahatsızlıkları etraflıca dile getirmeye ve yorumlamaya çalıştık. Şüphesiz bu rahatsızlıkların temelinde bulunan kavramlardan birisi de toplumsal eşitsizliktir. Toplumsal alanda fark edilen eşitsizliğin giderilmesi ve daha eşit bir düzen oluşturulmasının yolu yine eğitimden geçmektedir.

Dewey, rahatsızlığını dile getirdiği konuların düzeltilmesinde ve daha iyiye dönüştürülmesinde çareyi hep eğitimde görmüştür. Ona göre eğitimsel yönelimler değiştirilerek birçok düzensizliğin üstesinden gelinebilir. (Dewey, 1916/2004, s. 344)

Dewey, mesleki eğitime toplumsal değişim ve dönüşüme önderlik etme görevi yüklemiştir. Ancak o, bahsettiği ideallere ulaşılmasının yeterli toplumsal desteğe bağlı olduğunu söylemiştir. Ona göre mevcut düzeni sorgulayan, eleştiren daha iyi bir toplumsal düzenin varlığına ve bu düzene geçilebileceğine inananlar, mesleki eğitimi destekleme görevini gönüllü olarak üstlenmelidirler. (Dewey, 1916/2004, s. 344)

Dewey'e göre modern mesleki eğitim şu özelliklere sahip olmalıdır.

a) Gençliği var olan sistemin ihtiyaçlarına ve ölçütlerine mahkûm etmeme
b) Sistemin bilimsel ve sosyal faktörlerini korkusuz bir zekâ yaratacak şekilde kullanma
c) Zekâyı pratik ve yönetsel kılma

Dewey, günümüzde mesleki eğitimin kritik konumu iki temel soruya nasıl yanıt verileceğine bağlıdır demiştir. (Dewey, 1916/2004, s. 345) Bu sorular şöyledir;

1. Zekâ, insani hedefler doğrultusunda kullanmaya dönük etkinliklerin içinde mi, yoksa bu etkinliklerin dışında mı daha iyi geliştirilebilir?
2. Bireysel kültür sosyal koşullarda mı, yoksa bireysel koşullarda mı daha iyi geliştirilebilir?

Dewey, Her ne kadar eleştirdiği tarafları olsa da pratik sonuç sağlama hedefinde olan mesleki eğitimin eğitimcilerine, büyük işler düştüğünü söylemiştir. Teorik alandaki çalışmaların zirveye ulaşmasının, uygulamalı meslek alanlarının ilerlemesine ve en yüksek seviyeye ulaşmasına bağlı olduğunu söyleyen Dewey, meslek dışı alanlardaki gelişmelerin öncülüğünü, uygulamalı meslek alanlarının yapacağını söylemiştir. O, bu söylemiyle teorik bilim alanları dışında görev yapan meslek eğitimcilerini onore etmiştir. (Dewey, 1940/2021, s. 118) Dewey'in şu ifadeleri mesleki eğitim anlayışını özetler niteliktedir.

> Bizim gibi meslek dışı alanlarda eğitim ve araştırmaya kendini verenlerin birçoğunun günümüz eğilimlerinden korku duyduklarını ve bu eğilimin sonucunun felsefe, tarih, doğa ve sosyal bilimlere zararı dokunacağından endişe ettiklerini söylersek meslek okullarındaki arkadaşlarımız gücenmesinler. Esasen bizler ortak iş arkadaşıyız. Yüksek bir ruh tarafından canlandırılan uygulamalı çalışmalar en yüksek seviyesine ulaşamadan en azından insan özgürlüğü ve refahı için dolaylı

yardımcı olarak insan yaşamında bazı uygulamalar buluncaya kadar teorik çalışmalar en yüksek gelişim hedefine ulaşmaz. Hali hazırda devam eden bizimkinden ziyade sizin yolunuzdur. Bugün bunun böyle olmasının sebebini geçmişteki tarihin bir sonucu olarak düşünebilirsiniz. Yine de karşılıklı menfaatimiz için hepimizin mesaimizi birleştirerek, üniversitenin her bölümünde araştırma ve özgür tartışma ilgisini bilimsel düşünce uğruna yani özgür ve önyargısız düşünceyi teşvik etmeliyiz (Dewey, 1940/2021, s. 118).

4. MODERN MESLEK EĞİTİMİNİN TEMELLERİ

Bu bölümle birlikte diğer bölümler çalışmamızın ikinci boyutunu oluşturmaktadır. İlk bölümlerde, Dewey'in, felsefe, eğitim ve meslek eğitimi anlayışını ortaya koymuş bulunuyoruz. Çalışmanın bundan sonraki kısmında, genel bir kabulle 1923-1950 yılları arasındaki zaman dilimini kapsayan erken Cumhuriyet Döneminde, eğitim ve mesleki eğitim konusundaki düşüncelere ve mesleki eğitim konusundaki gelişmelere yer verilecektir. Genelde, pragmatist felsefenin özel de Dewey'in düşünce yapısının bu dönemdeki yansımaları tespit edilmeye çalışılacaktır.

4.1. Kurumsal Meslek Eğitiminin Temelleri

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim, imparatorluk döneminin sonlarına doğru 1860'lı yıllardan itibaren kurumsal bir niteliğe bürünerek bir eğitim kurumu çatısı altında verilmeye başlanmıştır. 1860'lı yıllardan Cumhuriyet Dönemine kadar olan zaman dilimindeki mesleki ve teknik eğitimin durumunu bir sonraki başlık altında ayrıca ele alacağız. Mesleki eğitim, 19. yüzyılda örgün eğitim bünyesine alınmadan önce, bu eğitim ihtiyacı yüzyıllarca esnaf ve sanatkârlar tarafından çıraklık sistemiyle giderilmeye çalışılmıştır (Doğan, 1983, s. 358).

Esnaf ve sanatkârlar bir meslek erbabı olduğu kadar, kendi zanaatlarını bir sonraki nesle aktarmak bakımından da bir eğitmen işlevine sahiptirler. Görüldüğü gibi o dönemlerde mesleki eğitim, esnaflıkla, sanatkârlıkla, iş hayatıyla iç içe bir görüntüye sahiptir. Mesleki eğitimin esnaf ve sanatkârlıkla bütünleşik bir sistemde ilerlemesi, iş sahibi sanatkara, bir yandan mesleğinin gerektirdiği üretimi yaparak halka hizmet etme sorumluluğu yüklerken, bir taraftan da kendi sanatını gelecek nesillere aktarması amacıyla çırak yetiştirme misyonunu yüklemiştir.

Önceleri üretim, başkaları için değil, hane halkı tarafından sadece hane halkının ihtiyaçlarını karşılamak için yapılırdı. Özel yaşam ve üretim döngüsü iç içeydi. Zamanla kapalı ekonomik sistemler, yerini, başkaları için de üretimin yapıldığı, ürünlerin hane halkları arasında takas edildiği açık ekonomik sistemlere bıraktı. Hane halkları tarafından yapılan üretim fazlasının ticaret aracılığıyla el değiştirmeye başlaması, üretim olgusunun, ev yaşamından ayrılarak, kurumsallaşmasını sağladı ve böylece çeşitli üretim alanlarında uzmanlaşmış, esnaf, sanatkâr ve zanaatkârlar ortaya çıkmaya başladı. Esnaf ve Sanatkârlık kurumunun ortaya çıkmasıyla birlikte

sanatkarların yetiştirilmesi amacıyla çıraklık sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu anlamıyla çıraklık eğitimi, eğitim tarihindeki ilk örgütlü mesleki eğitim türü olma özelliğine sahiptir. Yüzyıllar boyu meslek erbabı yetiştirmede etkili bir eğitim metodu olarak kullanılan çıraklık sistemi, zamanla kurumsal bir yapıya sahip olmuştur (Sıdal, 1983, s.427).

13. yüzyıla kadar birbirlerinden bağımsız bir şekilde faaliyet gösteren esnaf ve sanatkârlar, bu yüzyılda, zanaatlarının öğretimi konusunda ortak standartların belirlenmesi, aynı zanaatı yapanlar arasında bir disiplinin sağlanması, karşılıklı yardımlaşma, dayanışma ve özlük haklarının garanti altına alınması amacıyla ahilik teşkilatı bünyesinde toplanmışlardır. Ahilik teşkilatı daha sonraları lonca teşkilatı olarak isimlendirilmeye başlansa da bu sistem mesleki ve teknik eğitimin bir okul bünyesinde kurumsallaştığı 18.yüzyıla kadar, ilgili alana meslek elemanı yetiştirmede aktif bir rol oynamış (Turan, 1992, s.25) ve gedik olarak isimlendirilmeye başlandığı 1727 yılına kadar beş yüzyılı aşkın bir süre boyunca Anadolu'nun sosyal, ekonomik ve sanat yaşamına yön vermiştir (Çağatay, 1982, s. 423).

Ahilik kelimesi çeşitli anlamlara sahiptir. Sözlük anlamı olarak Arapçada "Kardeşim" manasına gelen ahilik, terim anlamıyla esnaf ve sanatkâr birliklerini ifade etmek için kullanılmıştır. Örgütlü bir yapı olarak Ahilik ise 13. Asrın ilk yarısından 20. Asrın başlarına değin Anadolu'nun çeşitli yerleşim birimlerinde yer alan esnaf ve sanatkarların meslek erbabı yetiştirmelerini sağlayan ve bu konudaki kural ve standartları düzenleyen bir yapılanma olarak tanımlanmıştır (Çağatay, 1997, s.1).

Ahilik teşkilatının kuruluş sürecine baktığımızda, 1220 yılı dolaylarında Moğol hükümdarı Cengiz Han'ın Harzemşah Türklerine yönelik saldırıları üzerine bu bölgeden batıya doğru göçler başlamış ve yüzbinlerce esnaf ve sanatkâr bu göç hareketlerine katılarak, başta İran olmak üzere Anadolu'nun çeşitli bölgelerine yerleşmişlerdir. Büyük bir kısmı Anadolu'ya yerleşmiş olan Harzemşah Türkleri, ticaret ve sanat uğraşlarına burada da devam ederek aralarında teşkilatlanmaya başlamışlardır. 11. yüzyılda İran'a yerleşen Türkmenlerden olan, 12. yüzyıl başlarında Mekke, Şam, Bağdat gibi şehirlerde bulunduktan sonra Anadolu'ya geçerek Ahilik teşkilatının kuruluşuna önderlik eden Ahi Evran şeyh Nasırüddin Ebu'l Hakayık Mahmud b. Ahmet el-Hoyi, sonradan kayınpederi olacak olan Evhadüddin Kirmani ile Kayseri'ye yerleşerek burada, Debbağlık (Dericilik) ve buna bağlı zanaat dallarının gelişiminde büyük rol oynamışlardır. Kayseri'ye yerleştikten On beş-Yirmi yıl sonra

da Yukarıda bahsedilen Moğol saldırısı sonucu Anadolu'ya gelen esnaf ve sanatkarı, fütüvvet name olarak isimlendirilen tüzük kuralları çerçevesinde geniş bir teşkilat dâhilinde örgütlemişlerdir (Çağatay, 1982, s. 424).

Ahilik teşkilatının köklerine inmek başlı başına bir araştırma konusu olsa da Asya'dan Anadolu'ya göç eden Türk topluluklarının dayanışmacı ruhu ve organize olabilme becerileriyle, İslam dininin, insana, her koşulda doğruluk ve güvenirlikten şaşmamayı öğütleyen bakış açısı, Ahiliğin doğuşu için ideal şartları hazırlamıştır. Ahilik teşkilatı Anadolu Selçuklu Devleti'nin yıkılıp, Osmanlı Devleti'nin kurulduğu dönemde iyice güçlenerek sosyal mevcudiyetini devlete karşı hissettirmeye başlamıştır (Aslıer, 1961, s.125). Osmanlı devletinde, Orhangazi döneminde Anadolu'ya Seyahat eden İbni Batuta, Seyahatnamesinde ahilerden hayretle bahsetmektedir. İbni Batuta'nın gözlemlerine göre, Ahiler son derece yardımsever, misafirperver ve hoşsohbet bir topluluktur. Ancak hırsız, yobaz ve katil gibi kötü niteliklere sahip insanlara karşı da bir o kadar cezalandırıcı bir tavır içindedirler (Aslıer, 1961, s.125). Bu nokta da ahilerin kötülüklere tahammülü olmadığını ve teşkilat içerisinde kötü huy besleyen herhangi bir kişiyi barındırmadıklarını söyleyebiliriz. Ahilik teşkilatında barınacak bir kişi sadece mesleki bilgi ve beceri değil, üstün insanlık değerleri açısından da belli standartlara sahip olmalıdır.

Osmanlı devleti, topraklarını genişletirken, Anadolu'daki sosyal, kültürel ve ekonomik yaşam ahiler tarafından başarıyla ayakta tutulmuştur. Ayrıca Bosna Hersek, Bulgaristan gibi Osmanlı topraklarına katılan yeni yerlere, Ahi şeyhleri ziyaretler düzenleyerek, bu yerlere Ahi zaviyeleri kurmuşlar ve buralardaki esnaf ve sanatkarı teşkilata dâhil etmişlerdir (Aslıer, 1961, s.125). Osmanlı devletinde ahilik teşkilatı devletin genişlemesiyle paralel bir gelişim seyri izlemiştir.

İlk zamanlarında sadece debbağ, saraç ve kunduracıları içine alan ahilik teşkilatı zamanla genişleyerek, tüm sanatkâr ve esnafı içine alan kompleks bir sosyal sistem hâline dönüşmüştür. Ahilik sistemi şehirlerden başlayarak, kasabalara, hatta büyük köylere varan geniş ve detaylı bir teşkilatlanmaya sahiptir. Ahilik teşkilatını aynı bir ağaç gibi dallanıp budaklanan bir yapıya benzetebiliriz. Yerleşim birimlerinde aynı mesleğe mensup esnaf ve sanatkârlar bir araya gelerek bir ahi birliği meydana getirirdi. Örneğin belli bir yerleşim yerindeki tüm kunduracılar bir araya gelerek kunduracı ahi birliğini, söz gelimi tüm nalbantlar bir araya gelerek nalbant ahi birliğini oluştururdu. Eğer bir yerleşim yerinde aynı mesleğe mensup yeteri kadar esnaf ya da sanatkâr yoksa

birbirine yakınlığı bulunan meslekler aynı birlik altında toplanırdı. Daha küçük yerleşim yerlerindeyse tüm meslekler bir araya gelerek tek bir ahi birliği oluştururdu. Bir yerleşim yerindeki tüm ahi birlikleri arasındaki koordinasyonu sağlama görevi, büyük meclis denilen bir kuruluştaydı. İmparatorluk dâhilindeki tüm ahi birliklerinin bağlı olduğu Kırşehir'de bulanan Ahi Evran zaviyesi, ahi birliklerinin genel merkeziydi. Bu merkezin başında, tüm sanatkârların piri kabul edilen Ahi Evran Veli'nin halifesi Ahi baba bulunurdu (Ekinci, 1990, s. 23).

Her ahi birliği, iş yerlerinin bulunduğu Arasta, Bedestan, Uzun çarşı gibi kendi adlarıyla isimlendiren bir çarşıya sahipti. Bu çarşıda belirlenen uygun bir dükkânda, birlik başkanı ve kurul üyelerine, çalışabilecekleri iki oda tahsis edilirdi. Berber, nalbant, fırıncı gibi hemen hemen herkesin her zaman ihtiyaç duyabileceği hizmeti veren esnaf ve sanatkârların her ahi birliğinde dükkân açma izni vardı (Ekinci, 1990, s. 24).

Şüphesiz Ahilik teşkilatı bir esnaf ve sanatkâr örgütlenmesi olduğu kadar aynı zamanda bir eğitim kurumu olarak da işlev gören bir yapıydı. Teşkilata üye olan esnaf ve sanatkâr ustalarının hem teşkilata hem de topluma karşı olan görevlerinden biri de kendi bilgi, görgü ve tecrübesini gelecek nesillere aktarmaktı. Ahiliğin eğitim felsefesi, çağdaş pedagojik görüşlerle birebir örtüşmektedir. Çağdaş pedagojinin de önerdiği şekilde Ahilikte eğitim ve yaşam iç içe geçmiş durumdadır ve hayat devam ettikçe eğitimde devam eder. Ahilikte eğitim, gerçeklikten koparılmamıştır. Aksine gerçeklikle özdeşleştirilmiştir (Aslıer, 1961, s..125).

Bu sistemde çırağın, sadece mesleki bilgi ve beceri açısından değil, Dini ve Ahlaki eğitimi de kapsayacak şekilde bütüncül terbiye prensiplerine göre yetiştirilmesine önem verilirdi. Bu sistemde, çıraklar, eğitimleri devam ettiği müddetçe usta evinde kalır, ustasının yaşayış tarzına bizzat şahit olurdu, böylece onun yaşantısını içselleştirme imkânı bulabilmekteydi. Usta için ideal bir çırak yetiştirmek, bir şeref meselesi ve mesleğine karşı olan bir vefa borcuydu. Çırağın hem mesleki bilgi ve beceri hem de ahlak açısından iyi yetişmiş olması, bir bakıma teşkilatın teminatı altında olduğundan, çırak yetiştirme konusunda herhangi bir kusuru ve disiplinsizliği görülen esnaf ve sanatkârın çırak yetiştirmesi, uygun görülmemiştir. Osmanlı loncalarında da çırak yetiştirmek için gerekli prosedürler bulunmaktadır. Buna göre bir usta yanında çalışabilecek çırak sayısı ve bu çırakların eğitim süreleri de bu

prosedürlerde açıkça belirtilmiş olup, bu durum çırağın yetişme sürecini takip altında tutma açısından önemlidir (Tuna, 1972, s. 24).

Bir gencin, Ahi teşkilatına kabul edilmesi o kadar kolay bir iş değildi. Ahi teşkilatına girmek isteyen genç, öncelikle bir asli azaya başvurarak çıraklığa talip olurdu. Kendisini kabul edecek ustaya ise "matlub" denilirdi. Teşkilata giriş için başvuran bir gencin başvurusu değerlendirilerek teşkilata kabul için gerekli şartları taşıyıp taşımadığı iyice tetkik edilir, bunun için yaşadığı çevreye kadar gidilip, hakkında soruşturma yapılırdı. Bunu, günümüzde devlet memurluklarına girmeden önce yapılan güvenlik soruşturmasına benzetebiliriz. Değerlendirme sürecinde, talip hakkında aydınlatılamamış ufak bir soru işareti bile olsa gencin teşkilata giriş başvurusu, olumsuz sonuçlandırılırdı (Ekinci, 1990, s. 25).

Eğer genç hakkında yapılan tahkikat olumlu sonuçlanırsa, konu zaviyede görüşülür, uygunluğuna karar verilmesi durumunda ise, yapılacak bir törenle, genç kişi ahilik teşkilatına resmen kabul edilirdi. Gencin, yanında yetişeceği ustası, ahi kardeşiydi, Bunun dışında çıraklığa kabul edildiği meslek dalında, kalfa statüsünde bulunan iki kişiyi de "yol kardeşi" olarak seçmesi gerekiyordu. Bu durumu modern hayattaki mentorluk uygulamalarına benzetebiliriz. Zaviye reisinin vereceği onayla birlikte, genç, ahi kardeşi ve iki yol kardeşi olmak üzere toplam üç kişinin rehberliği ve gözetimi altında eğitim sürecine başlardı (Ekinci, 1990, s.26).

Ahilikte eğitim sistemi iş başında eğitim ve iş dışında eğitim olmak üzere ikiye ayrılırdı (Akyüz, 2021, s. 52). İş başında eğitim, işyerlerinde yapılırdı. Ahilikte yamaklık, çıraklık, kalfalık ve ustalık olmak üzere dört tür uzmanlık derecesi vardı. İş başında eğitimde, çırağa, mesleğinin incelikleri ve teknik detayları öğretilirdi. Eğitimin iş dışı bölümünde ise akşamları toplantı salonlarında yapılan ahlak eğitimi ile haftanın belirli günlerinde yapılan silah talimleri, ata binme ve askerlik eğitimleri yer alıyordu. (Çağatay, 1982, s.425).

Bunun dışında zaviyelerde, Kur'an, fütüvvetnâme, tasavvuf, Türkçe, Farsça, Arapça, edebiyat, raks, türkü ve müzik, tarih ve biyografi, beden eğitimi ve spor gibi ders konuları da okutulmaktaydı (Aslıer, 1961, s. 127). İş başı eğitiminde mesleğin teknik yönleri dışında, işyerini namaz saatlerinde kapalı tutma, her daim dürüst olma, müşteriye saygı gösterme ve ona karşı hileden kaçınma, üretimde verimlilik sağlama, haksız rekabet yapmama, bencil olmayıp diğer sanatkârlarında kazanç sağlamasından memnuniyet duyma, iyi çırak yetiştirme gibi tutum, davranış ve değerlerin de

geliştirilmesine gayret edilirdi. Ahilik kurallarına uymayan esnaf ve sanatkârlara, teşkilat tarafından, işyerini kapatma, konu komşuya yardımda bulunmasını ve kurban kesmesini isteme gibi cezai yaptırımlar uygulanırdı (Akyüz, 2021, s. 52).

Görüldüğü gibi ahiliğin eğitim felsefesi, bireye, bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşır ve onun gelişimini tümden teminat altına alıcı bir yaklaşım sergiler. Ahilik teşkilatına giren bir kişi aslında yeni ve bütüncül bir yaşam tarzına da adım atmış olur. Bu yaşam tarzında, teşkilat üyesi olan kişiden, birbiriyle tutarlı olacak şekilde, din temelli ahlak kurallarına ve görgü kurallarına uygun davranış geliştirme, mesleğinde gerekli iş etiği kurallarına uyma, haysiyetli ve dürüst bir yaşam sürme, insanlarla iyi iletişim kurma ve güzel ilişkiler geliştirme, mesleğinin tüm inceliklerine ve püf noktalarına hâkim olma vb. davranışlara uygun sade bir yaşam sürmesi beklenir. Teşkilat üyesi kişi, sadece meslek yaşamında değil, özel yaşantısında da ahilik kuralları ve felsefesine uygun hareket etmelidir. Kişi gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamında sergilediği her türlü hâl, tavır ve hareketten dolayı, teşkilata karşı sorumludur. Ahilik teşkilatı bir mesleki eğitim kurumu niteliği taşıdığı kadar aynı zamanda bir hayat okulu olarak da işlev görür.

Ahilik teşkilatının kurguladığı eğitim sistemi, İslam dininin temel prensipleri üzerine kurulmuştur. Ahiliğin etkin olduğu dönemde eğitim bir devlet görevi değildi. Ancak Ahilik teşkilatı temel misyonu gereği arzuladığı insan tipini yetiştirmek ve sisteme entegre etmek amacıyla, eğitimi, güçlü bir araç olarak kullanmıştır (Ekinci, 1990, s. 35). Ahilik eğitim sistemi mesleki eğitim merkezli bir sistemdir. Ancak bu eğitim sadece mesleki bilgi ve beceri kazandırmakla sınırlı değildir. Mesleki bilgi ve beceri kazandırmak bu eğitimin en teknik yönünü oluşturur. Ahilik eğitim sistemi, mesleki eğitimi, dinî, ahlaki ve bilimsel eğitimle bütünleştiren bir kurguya sahiptir. Ekinciye göre Ahilik eğitim sistemi şu özelliklere sahiptir.

a) Kişiye verilen eğitimde sadece mesleki bilgi ve beceri kazandırmak amaçlanmaz. Mesleki eğitim, dini, ahlaki ve içtimai eğitimle bütünleştirilmiş olarak verilir.

b) Eğitim sistemi, iş başı ve iş dışı eğitim birbirini tamamlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

c) Ahilik felsefesinde eğitimin bir sonu yoktur. Ömür boyu sürer.

d) Ahilik teşkilatı dallanıp budaklanmış ve köylere kadar gitmiştir. Böylece devlette yaşayan herkese, bu sistemi tanıma ve ona üye olma şansı tanınmıştır.

e) Bu sistem gerekli koşulları taşımak kaydıyla, ahilik yaşam tarzına uymayı kabul eden herkese açıktır.

f) Ahilikte dersler sıradan kişiler tarafından değil ilgili ilimde uzman olan yetkili kişiler tarafından verilmiştir.

g) Ahilikte eğitim herhangi bir ücrete tabi değildir (Ekinci, 1990, s. 36).

Ahilik teşkilatında bir dereceden diğerine terfi ederken törenler yapılırdı. Bu törenler eğitici ve bütünleştirici özelliklerine inanıldığından dolayı yüzyıllarca ahilik kültürünün önemli bir parçası olarak varlığını sürdürmüştür (Turan, 1992, s. 28).

Görüldüğü gibi Ahilik teşkilatı, Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir. Ahilik teşkilatı, iktisadi olduğu kadar, sosyal, kültürel ve eğitimsel açıdan da önemli işlevleri olan bir kurumdur. Eğitimin devlet eliyle desteklenmediği dönemlerde, mesleki eğitim açısından önemli bir görevi yerine getirmiş olan bu kurum, yüzyıllar boyunca meslek ve sanat elemanlarının yetiştiği bir eğitim ocağı işlevi görmüştür. Modern mesleki eğitimi anlayabilmek ve ondaki aksaklıkları tespit edebilmek için bu eğitimin uzandığı tarihsel kökleri bilmek elzemdir. Bu köklerden biri olan Ahilik kurumuna konumuz gereği bu başlık altında kısaca yer verilmiştir. Bu girizgâhın, modern meslek eğitiminin gelişimini anlamayı kolaylaştıracağını umuyoruz.

İlaveten Dewey'in meslek eğitimi görüşleriyle Ahilik felsefesi arasında birtakım paralellikler bulunmaktadır. Her ne kadar bu teşkilat tarihsel anlamda Dewey'in yaşamış olduğu ve pragmatizmin gelişmeye başladığı dönemden yüzyıllar önce yaşamış olan bir kurum olsa da bu benzerliği dile getirmek önemlidir. Ahilik eğitim sistemi, iş başında eğitimi, eğitimin merkezine yerleştirmiştir. Yaparak ve yaşayarak öğrenmenin ön plana çıktığı bu sistemi bir çeşit deneyim temelli eğitim uygulaması olarak kabul edebiliriz. İlaveten ahilik eğitiminin bütüncül karakteri yine Dewey'in bütüncül eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Pragmatizm bir yaşam felsefesidir. Çünkü felsefi anlamda henüz yapılandırılmamış olduğu dönemlerde dahi kendisinin bir tezahürü gibi duran uygulamalar karşımıza çıkmaktadır. Hâlbuki o dönemlerde pragmatik düşünce felsefi anlamda henüz gelişmemiştir. Modern eğitim anlayışına yabancı olmayan uygulamalarıyla pragmatik eğitim anlayışının uygulamadaki kökleri olarak kabul edebileceğimiz Ahilik anlayışı, her detayıyla, modern meslek eğitimine ışık tutan bir yapıya sahiptir.

4.2. Modern Meslek Eğitiminin Osmanlı'nın Son Dönemine Uzanan Kökleri

Mesleki eğitim, örgün eğitim bünyesinde yerini alıncaya dek, insanlık tarihi boyunca birçok aşamadan geçmiştir. Bir önceki başlık altında da değindiğimiz gibi hane halkının sadece kendi ihtiyaçları için üretim yaptığı dönemlerde, mesleki eğitim, aile tarafından verilen eğitimin bir parçasıydı. Ancak zamanla, toplumsal şartların değişmeye ve ihtiyaçların çeşitlenmeye başlamasıyla birlikte, iş ve üretim faaliyetleri aile yapısından ayrılarak, ayrı birer yaşam faaliyeti hâline gelmeye başlamıştır. Bu dönemde mesleki eğitim de ailenin görevi olmaktan çıkarak, sadece hane halkı için değil, başkaları içinde üretim yapma misyonunda olan esnaf ve sanatkârlara geçmiştir.

Yüzyıllar boyunca Ahilik, Lonca, gedik gibi adlara sahip olan esnaf ve sanatkâr örgütleri bünyesinde, çıraklık usulüyle verilen mesleki eğitim, belli bir noktadan sonra yetersiz kalmaya başlamıştır. Çeşitli bilimsel ve teknolojik gelişmelerin tetiklediği sanayi devrimiyle birlikte çeşitlenen ihtiyaçlar, yeni üretim alanlarının, dolayısıyla da yeni meslek alanlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Endüstrinin tek tek ortadan kaldırdığı esnaf ve sanatkârlık mesleklerinin yerine, fabrikalarda ve imalathanelerde çalıştırılmak üzere vasıflı ve yarı vasıflı işçi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Kuşkusuz, endüstriyel sistemin istediği vasıflı ve yarı vasıflı işçiyi yetiştirmek için çıraklık sistemiyle yürütülen mesleki eğitim yeterli değildir. Çünkü çıraklık sistemiyle yetişen meslek elemanı, el aletlerini kullanarak, yoğun el emeğiyle üretim yapmaktadır. Oysaki endüstriyel sistemin işçiden beklediği beceri, makine kullanma becerisidir ki, eskinin esnaf ve sanatkârı da bu beceriye sahip değildir. İşte bu gibi zorunluluklardan ötürü mesleki eğitim bu kez de esnaf ve sanatkâr ustalarının işi olmaktan çıkarak, örgün eğitim bünyesinde, okul çatısı altında ele alınmaya başlanmıştır. (Doğan, 1983, s. 358)

Bu tarih, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de 19. yüzyıla rastlamaktadır. Ancak Osmanlı devletinde, askeri alandaki bir takım teknolojik gelişmelerin takip edilmesi ve bu gelişmelerin orduya askeri anlamda entegre edilmesi maksadıyla, 18. yüzyılın ikinci yarısında bir takım askeri teknik okulların açıldığını görmekteyiz. Bu okullar her ne kadar sivil anlamda örgün bir sanat okulu statüsü taşımasa da konumuz gereği bahsini açmakta yarar görüyoruz. Osmanlı devletinde bahsini ettiğimiz bu okullar açılmadan önce ordunun mühimmat ve çeşitli askeri teknik malzeme ihtiyacı, bu konuda uzmanlaşmış olan sanat erbapları tarafından karşılanıyordu. Çadır, tüfek, gemi, top, kılıç, gülle, hayvan takımı vb. malzemelerin üretiminde uzmanlaşmış olan

bu ustalar, sınırlara yakın büyük şehirlerde ve merkezde bulunan devlet tersaneleri ve imalathanelerinde sürekli olarak çalışırlardı. Bazı sanat erbapları ise savaş sırasında anlık ortaya çıkan askeri malzeme ve tamirat ihtiyaçlarına çözüm üretmek amacıyla orduyla birlikte savaşa giderdi. Görüldüğü gibi yüzyıllar boyunca gerek sivil halkın gerekse ordunun ihtiyaçları çıraklık sistemiyle yetişen küçük sanat erbapları tarafından karşılanmıştır (Özalp, 1961, s. 18).

Ancak Osmanlı devleti duraklama dönemine girdiğinde batıdaki ekonomik ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayamayan küçük sanat erbabı zamanla bozulmaya başlamıştır. Avrupa memleketleri, sanayi devrimiyle birlikte buharlı makinelerden oluşan üretim sistemleri tasarlayarak büyük endüstriler kurmuşlardır. Osmanlı, bu gelişmelere kendisini uyarlamaya çalıştıysa da birbiri ardına gelen savaşlar yüzünden gereken başarıyı yakalayamamıştır.

Osmanlı devleti, 18. yüzyılda hem askeri hem de ekonomik anlamda batılı devletlerden çok geride kalmıştır. Bu durumu telafi etmek ve batıdaki gelişmelere ayak uydurmak isteyen devlet adamları öncelikle askerlikle alakalı teknik gelişmelerin takip edilmesine karar vermişlerdir. Bu amaçla tersane personelinin eğitilmesi ve donanmanın geliştirilmesi amacıyla ilk olarak 1773 yılında *Mühendishane-i Bahri-i Hümayun* (Askeri Deniz Okulu) kurulmuştur (Özalp, 1961, s. 18-19). Bu okul ülkemizde birçok ilki bünyesinde taşımasından dolayı eğitim tarihimiz açısından önemlidir. Günümüz sınıflarında aşina olduğumuz görüntü olan sıra ve masalardan oluşan modern sınıf düzeni, ilk olarak bu okulda kullanılmıştır. Yabancı dil eğitiminin verildiği, Yabancı öğretmenlerin görev yaptığı bu okulda, yerli ve yabancı kitaplar kullanılarak, modern ders materyalleriyle, teorik ve uygulamalı bir eğitim verilmiştir. (Bilim, 2002, aktaran Kılınç, 2020, s.24). 1795 yılında ise padişah III. Selim tarafından, topçu ve istihkâm subayı yetiştirme maksadıyla *Mühendishane-i Berri-i Hümayun* kurulmuştur. Bu okulların eğitim programına, batıdaki benzer okulların programında da yer alan, matematik, coğrafya gibi dersler konulmuştur. İlaveten bu okullarda öğrenim gören yüz elli öğrenci güncel teknik bilgiler öğrenmeleri gayesiyle Fransa'ya gönderilmiştir. Daha sonraları 1848'de *Mühendishane-i Berri-i Hümayun'un* bağlı olduğu teşkilatta değişiklik yapılarak, bu okul, topçu ve mimar mektebine dönüştürülmüştür. Ayrıca sözünü ettiğimiz bu okulların devamı niteliğinde olan *Mühendishane İdadisi* kurulmuştur (Özalp, 1961, s. 18-19). Bazı kaynaklara göre sözünü ettiğimiz bu iki okuldan önce 1734'te kurulan *Humbarahane-i Mühendishane*,

ülkemizde çağdaş anlamda kurulan, tüm askeri ve sivil mühendis mekteplerinin kökenini oluşturan ilk mesleki ve teknik eğitim kurumu olarak kabul edilir. Bu okul Humbaracı Ahmet Paşa tarafından, I. Mahmut'un isteği üzerine Üsküdar'da açılmıştır (Kılınç, 2020, s. 21).

1847'de açılan ziraat mektebi sivil anlamda ülkemizdeki ilk meslek okulu olarak kabul edilmektedir (Tuna, 1972, s.30). *Ziraat Talimnamesi* adıyla Yeşilköy'de açılmış olan ve tarım alanında uygulamalı eğitim veren bu okulda, Amerikan, Fransız ve Ermeni uyruklu uzmanlar görev almıştır. Hristiyan öğrenci kabulünün de yapıldığı bu okul, dört yıl süreyle faaliyet gösterdikten sonra kapatılmıştır (Akyüz, 2021, s.171). 1857 yılında iki Fransız orman mühendisinin girişimiyle önce ormancılık kursu daha sonra da orman okulu açılmıştır (Akyüz, 2021, s.171). Ülkemizde, imparatorluk döneminde ilk sanat okulu, Mithat Paşa tarafından *Islahhane* adı altında 1861 yılında günümüzde Sırbistan topraklarında bulunan Niş şehrinde açılmıştır (Doğan, 1983, s. 358).

Osmanlı devrinde Tanzimat Fermanı'nın ilanıyla birlikte, batılılaşma hareketlerinin bir parçası olarak, Abdülmecit tarafından ordu ve saray ihtiyaçlarını karşılama maksatlı birkaç fabrika kurulmuştur. Bu fabrikalardan birisi de günümüzde Kocaeli'nin körfez ilçesi semtlerinden biri olan Hereke'de açılan mensucat (kumaş) fabrikasıdır. Abdülmecit, ayrıca ziraatı desteklemek ve teşvik etmek amacıyla da numune çiftliğini kurmuştur. Abdülmecit, hem bu çiftlikte çalışacak nitelikli eleman ihtiyacını karşılamak hem de Hereke'deki fabrikaya pamuk yetiştirmek için 1847'de ilk ziraat mektebini faaliyete sokmuştur (Tuna, 1972, s.30). Ticaret ve ziraat bakanlığına bağlı olarak Ayamama çiftliğinde açılan bu ziraat okulu dışında, söz konusu bakanlığa bağlı olarak 1858 yılında maden mektebi ve orman mektebi, 1860 yılında telgraf memurları mektebi, 1861 yılında ise ticaret mektebi açılmış ancak bu mekteplerin hiçbirisi askeri mektepler kadar gelişme gösterememiştir (Koçer, 1992, s. 67).

1848 yılında, yeni açılan fabrikalarda çalışacak teknik uzmanları yetiştirmek gayesiyle Zeytinburnu'nda bir erkek sanayi mektebi kurulmuş ancak hemen kapanmıştır (Akyüz, 2021, s. 172).

Ülkemizde Mesleki ve Teknik Eğitim alanında en önemli girişim Osmanlı döneminde Mithat Paşa tarafından yapılmıştır. Mithat Paşa, kız ve erkekler için ayrı ayrı açılan sanat okullarının kuruluşuna önderlik etmiştir. 30 Mart 1861 yılında Niş vilayetine tayin edilerek göreve başlayan Mithat Paşa, ilk olarak burada güvenliği sağlamış,

akabinde yol çalışmalarını başlatmış ve bir araba fabrikası kurmuştur. Paşanın burada ortaya koyduğu en önemli projelerinden biri, bölgedeki kimsesiz ve yetim çocuklara çare olması için, halkın bağışları yardımıyla 1861 yılında *Islahhane* adıyla ilkini açmış olduğu sanat mektepleridir. (Özalp, 1961, s. 23) Bu sanat mekteplerinin açılış amacı sokaklarda yaşayan, belli bir hayat düzeni olmayan kimsesiz kalmış çocukları, hem güvenli bir çatı altına yerleştirmek hem de kollarına bir altın bilezik takarak, kendi yaşamlarını kendilerinin kazanmalarını sağlamaktı. (Tuna, 1972, s.31)

Niş'te açılan ve kunduracılık, terzilik, fotoğrafçılık, mürettiplik (dizgicilik) gibi meslek kollarında (Koçer, 1992, s. 69) uygulamalı bir eğitim verilen bu ilk Islahhaneye, 5-13 yaş aralığındaki çocuklar kabul edilerek tüm ihtiyaçları karşılanmıştır. Kısa süre içerisinde bu okulun öğrenci mevcudu 41'e yükselmiştir. Islahhaneye kabulde din ayrımı yapılmamış, öğretmen görevlendirmesinde bu hususa dikkat edilerek, Müslüman öğrenciler için Müslüman hocalar, Gayrimüslim öğrenciler için ise kendi mezheplerine uygun öğretmenler görevlendirilmiştir. (Ferlibaş, 2013, s. 575) 50'yi geçen öğrenci sayısıyla birlikte bu ıslahhanenin kapasitesi tamamen dolmuş, toplanan 50.000 kuruş yardım parasıyla 120 öğrenci kapasitelik yeni bir ıslahhane binası inşa edilmiştir. Valilik, buraya sadece kimsesiz kalmış ve maddi durumu kötü olan çocukların kabulüne izin vermiştir. Ayrıca suç işlemiş olan çocukların hapishane yerine bu okulda düzenlenen özel bir bölümde kalarak cezaları süresince meslek eğitimi almalarına karar verilmiştir. Bu uygulamanın amacı, suça sürüklenen çocuğa bir meslek kazandırarak onu toplumsal üretime katkı sağlayan sağlıklı bir birey hâline getirmektir. (Ferlibaş, 2013, s. 576)

Görüldüğü gibi bu ilk sanat okulları, kimsesiz çocuklara yuva olmuş, onları topluma kazandırma misyonu dışında suça sürüklenmiş çocukların ıslahı amacıyla hapishanenin yerine geçerek onlara meslek kazandırma gibi bir rol de üstlenmiştir. Şüphesiz bu, o zamanın şartlarında iyi niyetlerle hayata geçirilmiş bir uygulamadır. Ancak bu uygulamanın, içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda dahi meslek okullarının hak ettiği ilgiyi görememesinin tarihsel sebeplerinden birini oluşturduğu gerçeğini de yadsıyamayız.

Mithat Paşa 1864 yılında Niş, Vidin ve Silistre vilayetlerinin birleştirilmesiyle kurulan Tuna vilayetinin ilk valisi olarak göreve başladığında, burada da halkın desteğini arkasına alarak Nişte kurmuş olduğu ıslahhanelerin daha iyisini Rusçuk ve Sofya'da da açmıştır (Özalp, 1961, s. 23). Rusçuk Islahhanesine, bu şehirde açılmış olan

otomobil fabrikasına eleman yetiştirme maksadıyla otomotiv bölümü açılırken, Sofya ıslahhanesine ise yine burada kurulan çuha (tekstil) fabrikasına eleman yetiştirmek üzere dokumacılık ve makinistlik bölümleri açılmıştır. (Koçer, 1992, s. 69)

Bu üç vilayette açılan Islahhanelerdeki toplam öğrenci sayısı kısa süre içinde 250'ye ulaşmıştır. Bu Islahhanelerin giderleri çeşitli şekillerde finanse edilmiştir. Buna göre; Niş Islahhanesinin giderleri mahalli yardımlarla, Rusçuk ıslahhanesinin giderleri Varna demiryolları üzerine bulunan büyük zaire ambarından alınan kira geliriyle ve Sofya Islahhanesinin giderleri ise atölyelerde dokunup satılan çuha kumaşından elde edilen gelirlerle finanse edilmiştir. (Özalp, 1961, s. 23) Ayrıca Mithat Paşa, Rusçuk ve Sofya'da kurulan erkek sanat okullarının (Islahhanelerinin) başarılarını gördükten sonra ordunun kıyafet ihtiyacını karşılamak amacıyla, Avrupa'dan çeşitli makine ve teçhizat getirterek bir tekstil fabrikası kurmuş ve burada çalışacak işçileri yetiştirmek amacıyla da 1865'te Rusçuk'ta, öğrencileri öksüz kız çocuklarından oluşan bir kız sanayi mektebi açmıştır. (Eke, 1953, s. 5) (Tuna, 1972, s.35)

1864 yılında İstanbul'da at meydanında 35.000 İngiliz lirasına mal olan *Sergi-i Umumî-i Osmanî* adında bir sanayi sergisi açılmıştır. (Tuna, 1972, s.32) Mesleki eğitimin canlandırılması adına 1839-1864 yılları arasında birtakım çalışmalar yapılmış ancak bu konuda bir istikrar sağlanamamıştır.

1864 yılında nitelikli meslek elemanı yetiştirme konusunda yapılacak olan atılımlardan sorumlu yedi kişiden meydana gelen "Islah-ı Sanayi" komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon sanayi mektebi açma girişimlerinde bulunmuş ancak gerekli ödeneğin bulunamamasından dolayı 1868 yılına kadar bu hayali gerçekleştirememiştir. (Ekinci, 1990, s. 57)

Islah-ı Sanayi Komisyonu şu misyonla kurulmuştur: Tanzimatla birlikte, yüzyıllardır sorunsuz işleyen esnaf teşkilatı, görevini sağlıklı bir şekilde yerine getirememeye başlamıştır. Bu dönemde ithal ürünlere karşı yerli üretim mallarının rekabetini arttırmak amacıyla birtakım önlemler alınmıştır. Meslek elemanlarının okul çatısı altında yetiştirilmesi, yerli üretim ürünlerinde birtakım inovasyonlar yapılarak ülke içi ihtiyaçların büyük ölçüde karşılanmasının amaçlanması, yerli üretim ürünlerinin reklamını ve tanıtımını yapmak amacıyla ürün sergileri açılması, kooperatiflerin ve şirketlerin kurulması bu önlemlerden bazılarıdır. Yerli üretimi ve tüketimi teşvik etmek amacıyla yapılan faaliyetlerden birisi de yukarıda sözü edilen *Islah-ı Sanayi Komisyonunun* oluşturulmasıdır. Bu komisyonun iş planında, esnaf teşkilatı üyelerine,

faaliyetlerini gerçekleştirirken fiziki üretim anlamında birbirlerinden bağımsız çalışmaya son vermeleri, bir araya gelerek şirket kurmaları ve ürettikleri ürünlerin tanıtım ve reklamına önem vermeleri önerilmiştir. (Özalp, 1961, s.21-22)

Ayrıca, bu komisyonda, Esnaf ve sanatkârın şirket kurmasını ve müşterek üretimde bulunmasını teşvik etmek amacıyla ürettikleri malların devlet tarafından satın alınacağı ve bu şirketlerin yurtdışından ithal edecekleri her türlü makine vb. üretim araçlarından, altı yıl süreyle gümrük vergisi alınmayacağı taahhüt edilmiştir. Bu teşvikler sonucunda, bazı esnaflar, aralarında şirket kurmuşlarsa da umulan başarı yakalanamamıştır. Bu başarısızlığın en büyük sebeplerinden birisi de yabancılara tanınan ticari ayrıcalık anlamına gelen kapitülasyonların o tarihte hâlâ yürürlükte olmasıdır. O dönemde yerli üretim mallarının tüketiciye tanıtılması düşüncesiyle ülkenin dört bir yanından getirilen yerli ürünlerle günümüzdeki fuarlara benzer ürün sergileri açılarak tüketiciye bu ürünlerin tanıtımının yapılması amaçlanmıştır. Hatta bu amaç için 1862 yılında Sultanahmet meydanında büyük bir sergi sarayı da inşa edilmiştir. (Özalp, 1961, s.22) Ancak tüm bu çabalara rağmen yerli malların yabancı mallar üzerinde kayda değer bir üstünlük sağlaması mümkün olmamıştır. 1865 yılında mühendis yetiştirmek amacıyla bir sanayi mektebi açılmasına karar verilmiştir. Ancak bu mektebin faaliyete geçip geçmediğiyle alakalı elde net bir bulgu yoktur. (Tuna, 1972, s.32)

Mithat Paşa, 1868'de Tuna'daki görevinden ayrılarak aynı yıl İstanbul'da kurulan Şurayı devlet kurumuna (Danıştay) başkan olarak atanmıştır. Tuna valisi olduğu sıralarda başarıyla gerçekleştirdiği ıslahhane projesinden esinlenerek İstanbul'da da bir erkek sanat okulu açma girişiminde bulunmuştur (Tuna, 1972, s.31). Bu okul, Mithat Paşa'nın İstanbul'da göreve başladığı 1868 yılında Sultanahmet'te bulunan eski kılıçhane binasında faaliyete geçmiştir. (Akyüz, 2021, s.172) Bu okulun eğitim programı hakkında bilinenler şunlardır;

- Okul, beş sınıftan oluşmaktaydı.
- Okul, dâhili ve harici olmak üzere iki şubeden meydana gelmekteydi.
- Dâhili şube, okula daimî olarak kaydolan öğrencilerden oluşmaktadır. Haricî şube ise işyerlerinde çırak olarak çalışanlara işleriyle alakalı eğitim olanağı sunmak amacıyla açılmıştır.
- Dâhili şubeye 13 yaşından küçük öksüz çocuklar kabul ediliyordu. Bunun dışında öğrenci kabulünde herhangi bir dini ya da millet ayrımı yapılmıyordu.

- Eğitim programı, kültür dersleri ve atölyelerde verilen uygulamalı derslerden meydana gelmekteydi. Sabah saatleri kültür derslerine, öğleden sonraları ise kışın beş saat, yazınsa altı saat olacak şekilde planlanan, atölyelerde verilen iş ve meslek derslerine ayrılmıştı.
- Okulda, Marangozluk, demircilik, dökmecilik, mimarlık, terzilik, makinecilik, kunduracılık ve ciltçilik sanatlarında bilgi ve beceri kazandırılıyordu.
- Programda birinci sınıfı başarıyla tamamlayanlara çıraklık, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfı başarıyla tamamlayanlara kalfalık ve beşinci sınıfı başarıyla tamamlayıp mezun olmaya hak kazananlara ise eğitim gördüğü meslek dalında ustalık unvanı veriliyordu.
- Okulu bitirip diploma almaya hak kazananlar usta olabilirken bitirmeyip yarıda bırakanların hakları da toptan silinmiyor, gerekli sınıfı bitirme şartını taşımaları hâlinde, kendilerine, en azından çıraklık ya da kalfalık hakkı tanınıyordu.
- Öğrencilere, sınıflarına göre değişen tutarda gündelik tahakkuk ettiriliyordu. Yalnız bu paranın hepsi kendilerine verilmiyor, günlük gıda masraflarından arta kalan tutarın yarısı onlar adına emniyet sandıklarında biriktiriliyordu. Bu uygulamanın amacı mezun olduktan sonra öğrencinin sermaye olarak kullanabileceği bir meblağ ortaya koyabilmekti.
- Okul, gittikçe gelişerek, mezunlarının öğrenim süresi 7 yıl olan idadilerle denk kabul edildiği bir seviyeye kadar yükselmiştir. Zamanla öğretim kadrosuna yabancı eğitmenler de alınmıştır. (Akyüz, 2021, s.172)

Mithat Paşa ayrıca askere sargı ve çamaşır üretmek için açılmış olan Yedikule Fabrikaları'nda çalışacak işçileri yetiştirmek üzere de 1869'da Yedikule kız sanayi mektebini açmıştır. Bu okula elli kız öğrenci kaydedilmiştir (Tuna, 1972, s. 35). Ahmet Vefik Paşa, 1878'de Üsküdar, 1879'da ise Aksaray ve Cağaloğlu kız sanat mekteplerini açmıştır (Doğan, 1983, s.358). Üsküdar ve Aksaray'da açılan kız sanat mektepleri yatılı değilken, Cağaloğlu'nda açılan kız sanat mektebi yatılı olarak hizmet vermiştir. (Kılınç, 2020, s.34) Üsküdar kız Enstitüsünün temeli olan 1878'de Üsküdar İmrahor 'da faaliyete geçen yukarıda sözünü ettiğimiz mektep, başlangıçta Vefik Paşa tarafından kız mektebi olarak adlandırılmış, daha sonra Suphi Paşa, bu mektebi sanayi mektebi hâline getirmiştir. Bu mektep, Türk kadınını, kendi ayakları üzerinde durabilen, iktisadi anlamda belli bir özgürlük düzeyine erişmiş bir duruma ulaştırma

misyonuyla kurulmuştur. İlk zamanlarında 20-30 civarında öğrenciyle eğitime başlayan bu mektep, 1911 yılında vilayet idaresine geçene kadar, maarif nezaretine bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmüştür. 1920'de kapatılmasına karar verilen bu mektep, *Üsküdar İnas Sultanisi* ismiyle yeniden kurulmuş ve 1927 yılına kadar bu isimle anılmıştır. (Tuna, 1972, s. 35) Kız sanayi mektebinde okutulan derslerle ait tablo aşağıda verilmiştir. (Kılınç, 2020, s.37)

Tablo 2. Kız Sanayi Mektebinde Okutulan Dersler

Ders/Sınıf	1	2	3	4	5
İlim (Kültür) Dersleri	Usuli Cedide Veçhile elifba Kuran-ı kerim	Akaidi Diniye, Risalci Ahlak, Yazı	Muhtasar Kavaidi Osmaniye İmla, Muhtasar İlmi Hesap	Muhtasar Tarih ve Coğrafya Malumatı Nafia, Yazı ve inşa	İlmi tedbiri menzil, hıfzısıhhat
Bilim (Sanat) Dersleri	Dikiş, El örgüsü	Nakış, Kasnak, Resim	Kaneva, Biçim, Resim	Çiçek, Biçim ve dikişin Envai	Dikiş ve resim Biçimin envai

Kaynak: Kılınç, 2020, s.37

4 Kanunsani 1871 tarihli Islahhaneler nizamnamesine göre Mithat Paşa tarafından *Islahhane* adı altında açılan bu okullar, yatılı okul statüsündeydi ve toplam beş sınıftan oluşmaktaydı. Bu okullarda iki parçalı bir eğitim söz konusuydu. Öğrenciler ilk olarak, sabahları derslik ortamında iki saat ilköğretim düzeyinde verilen teorik dersleri görürken, öğleden sonraları ise eğitim gördükleri meslek dalına uygun işyerlerine giderek işi, yerinde öğrenme fırsatı elde ederlerdi. (Akyüz, 2021, s. 172)

Bu okulların *Islahhane* ismiyle adlandırılmasının sebebi, yetimlere, sosyal olarak dezavantajlı durumdaki çocuklara çare olması misyonuyla kurulmuş olmalarından dolayıdır. Bu ıslahhanelerin kuruluş amacı, her ne kadar Mesleki ve Teknik Eğitim vermekten çok, öksüz ve yetimleri koruma altına almak olsa da sağladıkları başarılardan dolayı daha sonraları teknik eğitim verilen önemli kurumlar hâline

gelmişlerdir. (Binbaşıoğlu, 2014, s. 115) Bu okullarda Okuma ve yazmadan çok, el emeğine dayalı sanatların öğretimine önem verilmiştir. Terzilik, kunduracılık, debbağlık (dericilik), matbaa-dizgi, iplik üretimi, ordudaki kıyafet ihtiyacını karşılamak için çuha kumaşı üretimi bu okullarda öğretilen meslek alanlarından bazılarıdır. İlaveten Mithat Paşa'nın Tuna Valiliği sırasında kurmuş olduğu araba fabrikasına teknik eleman yetiştirmek, *Tuna Vilayeti* gazetesinde dizgi, ciltleme, litografi (taş baskı) gibi sanat ve meslek alanlarında çalışacak elemanları yetiştirmek de bu okulların temel misyonunu oluşturmuştur (Tuna, 1972, s.31). Bu ıslahhanelerin bir benzeri 1868-1870 yılları arasında Edirne, İzmir, Bursa, Kastamonu, Diyarbakır, Erzurum, Trabzon, Konya, Halep, Trablusgarp, Bosna ve İşkodra şehirlerinde de açılmıştır (Akyüz, 2021, s. 172) (Özalp, 1961, s. 24).

Mithat Paşa tarafından ilk örnekleri açılan bu ıslahhaneler, modern sanat okullarının temelini oluşturmaları bakımından önemlidir. Ancak bu ıslahhanelerin açılması Mesleki ve Teknik Eğitim adına yapılan sistematik çabalar içerisinde değerlendirilemez. İlk evvela bu ıslahhaneler idari olarak Maarif Vekaleti bünyesinde yer almamışlardır. Açılış amaçları da bir devlet politikasından çok Mithat Paşa gibi hissiyatlı yöneticilerin ve bölgede yaşayan halkın, insani ve vicdani duygularından ortaya çıkmıştır. (Özalp, 1961, s. 23-24). Islahhaneler, 1885'ten itibaren "Mekteb-i Sanayi" ismiyle anılmaya başlanmışlardır. Islahhaneler hakkında bir nizamname (yönetmelik) düzenlenmesiyle birlikte belirli bir öğretim süresi ve öğretim programı da belirlenmiştir. Ancak buna rağmen bazı ıslahhanelerde öğretim süresi ve programı açısından bir standart sağlanamamıştır. (Özalp, 1931, s. 27)

Bu kurumlarda, ilk zamanlarda yerel ihtiyaçların giderilmesine yönelik sanatların eğitimi mevcutken, zamanla bu mevcuda, fabrikasyon üretimine eleman yetiştiren meslek bölümleri de eklenmiştir. Bu kurumlar 1913'e kadar Islahhane komisyonunun yönetimindeyken aynı yıl çıkarılan 120 sayılı "İdare-i Umumiye Vilayet Kanunu" hükümlerine göre harcamalar bakımından "Vilayetler Hususi İdareleri'nin bütçeleri kapsamında ele alınmaya başlanmışlardır. Önceleri ıslahhane daha sonraları ise sanayi mektebi olarak anılan bu mektepler, bu kanunla vilayet okulu statüsüne ulaşmıştır. Ancak buna rağmen Maarif Nezareti, bu okullara karşı doğrudan bir alaka göstermemiştir. 1913'te bu okullar nispeten istikrar kazanarak daha net bir programa kavuşmuştur. Ancak yine de bu okulların müfredatında vilayetler arasında uygulama farklılıkları olduğundan dolayı tüm sanayi mekteplerini kapsayacak bir uygulama

standardı oluşturulamamıştır. Bu mektepler, her ne kadar ülkemiz mesleki ve teknik eğitiminin gelişimde bir dönüm noktası olsa da ülkenin meslek elemanı ihtiyacı gözetilerek bütüncül bir planlama yapılamaması ve vilayetler arasında müfredat bakımından bir koordinasyon sağlanamaması, bu okulların en büyük eksikliklerinden biri olmuştur (Özalp, 1961, s.27-28).

Bu mekteplerin birçoğu birinci dünya savaşı sonunda kapatılmıştır. Ankara, İstanbul, Edirne, Bursa, Bolu, Kastamonu, Adana, Sivas ve Konya mektepleri ile daha önceleri vilayetlerin desteği ile faaliyetine devam eden ve güçlükle ayakta kalabilen birkaç mektep Cumhuriyet devrine geçerek 1923-1924 yılında da eğitim ve öğretime devam edebilmişlerdir.

Cumhuriyet öncesi dönemde mesleki ve teknik eğitim bakımından öne çıkan gelişmelerin başında ilk etapta askeri teknik mektepleri, daha sonra da günümüz teknik okullarının temeli kabul edilen, adları Mithat paşayla anılan önceleri Islahhane şeklinde isimlendirilmiş olan sanat mektepleri bulunur.

Yukarıda bahsedilmeyen Cumhuriyet öncesi dönemde, mesleki ve teknik eğitim konusunda yaşanan, bahsedilmeye değer diğer gelişmelerden ve açılan diğer mekteplerden bazıları şöyledir;

- Yeniçeri ocağının feshinden sonra kurulan yeni ordunun piyade, süvari subayı, veteriner ve doktor ihtiyaçlarını karşılamak için 1827 yılında Şehzadebaşı Tulumbacıbaşı konağında *Tıbhâne-i Âmire* ve *Cerrahâne-i Âmire* kurulmuştur. (Kılınç, s.45)
- 1834 yılında ilk harp okulu olan *Mekteb-i Ulûm-ı Harbiyye* kurulmuştur. (Kılınç, s.47)
- 1826'da yeniçeri ocağının feshiyle birlikte bu ocağa bağlı bulunan mehterhane kapanmış yerine 1834 yılında Beşiktaş sarayında *Muzika-i Hümâyun* mektebi kurulmuştur. (Kılınç, s.49)
- 1842'de *Ebe Mektebi* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 72)
- 1845 yılında *Dârülfünûn-i Osmânî* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 68)
- 1847 yılında ülkemizdeki ilk öğretmen okulu olan *Dârülmuallimîn* açılmıştır. (Kılınç, s. 64)
- 1859 yılında ilk sivil yüksek okul olan *Mekteb-i Mülkiye* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 69)

- 1860 yılında yayımlanan bir nizamname ile soğukçeşmede eğitim süresi 2 yıl olan bir *Telgraf Mektebi* açılmıştır. (Kılınç, 2020, s.59)
- 1864 yılında *Lisan Mektebi* açılmıştır. (Kılınç, 2020, s. 70)
- 1866 yılında Sivil hekimlik okulu olan *Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 73)
- 1870 yılında *Dârü'l-Muallimât* (kız öğretmen mektebi) kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 66)
- 1870 yılında *Kaptan ve Çarkçı Mektebi* açılmıştır. (Kılınç, 2020, s. 71)
- 1874 yılında *Müze Mektebi* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 76)
- 1875 yılında Askeri okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla *Menşe-i Muallimîn* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 68)
- 1878 yılında *Mekteb-i Fünûn-ı Maliye* (Kılınç, 2020, s. 72) ve *Hukuk Mektebi* açılmıştır. (Kılınç, 2020, s. 75)
- 1879 yılında *Eczacı Mektebi* açılmıştır. (Kılınç, 2020, s. 74)
- 1889 yılında polisleri hukuki bilgilerle donatmak amacıyla *Polis Dershanesi* (Kılınç, s. 72) ve *Dilsiz ve Körler Mektebi* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 76)
- 1 Eylül 1869'da tanzimat döneminin en önemli eğitimsel atılımlarından birisi kabul edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi çıkarılmıştır. Bu nizamnamede eğitim idaresi ve denetimi gibi konular bir bütünlük içerisinde ele alınmıştır. Ayrıca bu nizamnameyle birlikte daha önceleri maarif vekaletine bağlı bulunan orta dereceli mesleki ve teknik okullar Islah-ı Sanayi komisyonunun idaresine verilmiştir. (Ekinci, 1990, 2020, s.58)
- 1870 yılında *Orman Mektebi* (Kılınç, 2020, s.52) 1874 yılında ise madenlerde çalışacak işçileri yetiştirmek amacıyla 2 yıl öğrenim süresine sahip *Maadin Mektebi* kurulmuştur. (Binbaşıoğlu, 2014, s. 116)
- 1874'te Hukuk, Edebiyat ve *Turuk ve Maâbir Mektebi* (Yol ve köprü mühendisliği) şubelerini ihtiva eden *Dârülfünûn-ı Sultânî* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 59)
- 1876'da sivil yaşama Mühendis ve mimar yetiştirmek amacıyla *Fenni Resim* ve *Mimari Mektebi* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 60)
- 1882 yılında *Sanâyi-i Nefise* (Güzel Sanatlar) okulu kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 61)
- Ticaret bakanı Suphi Paşa 1883 yılında *Hamidiye Ticaret Mekteb-i Âlîsi* adıyla ilk ticaret mektebini açmıştır. (Doğan, 1983, s. 358)

- 1884 yılında bugünkü İstanbul Teknik Üniversitesinin temelini oluşturan *Hendese-i Mülkiyye Mektebi* (Mühendislik okulu) kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 62)
- 1887 yılında *Bağ ve Aşı Ameliyat Mektebi* ve *Ameli Ziraat Mektebi* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s.55)
- 1892 yılında *Aşı Memurları Mektebi* ve *Gümrük Memurları Mektebi* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 72)
- 1898 yılında Ankara'da kurulan numune çiftliğinde tiftik keçisi yetiştiriciliğini öğretme maksatlı bir *Çoban Mektebi* kurulmuştur.
- 1889 yılında *Mülkiye Baytar Mektebi* açılmıştır. (Kılınç, 2020, s.55)
- 1898 yılında *Gülhane Askeri Tatbikat Mektebi* kurulmuştur. Bu mektebin kuruluş amacı Askeri Tıbbiyeyi bitirmiş olan doktorların staj görmesini sağlamaktı.
- 1903 yılında sanat okullarına öğrenci yetiştiren *Darülhayr-i Âli* kurulmuştur. (Kılınç, 2020, s. 76)

Görüldüğü gibi ilk başlarda sanat ve zanaat erbabı yetiştirme işi Ahilik, Lonca ve Gedik gibi isimlerle adlandırılan esnaf ve sanatkâr örgütlerinin göreviydi. Ancak bu örgütlerin bozulmaya ve toplumsal ihtiyaçların çeşitlenmeye başlamasıyla ve Sanayi devriminin de getirdiği zorunlulukla birlikte meslek ve sanat eğitimi, örgün eğitim çatısı altında ele alınmaya başlanmıştır. Antik çağda, kölelik sisteminin olduğu toplumlarda, mesleki eğitim, geleneksel eğitimin dışında tutulmuş, Orta Çağ'da yine mesleki eğitim, eğitim sisteminin dışında tutularak, meslek adamı yetiştirme görevi çıraklık sistemine bırakılmıştır. (Alkan, 1999, s. 224) Mesleki eğitimin, kurumsallaşarak bir okul bünyesinde ele alınmaya başlanması, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de 19. yüzyılda olmuştur. (Gündüzalp, 1961, s.128)

Ülkede Meslek eğitimine yönelik bir farkındalık oluşturan Mithat paşadan sonra II. Abdülhamit döneminin ileri gelen bürokratlarından biri olan Said Paşa da meslek eğitiminin önemine dikkat çekmiştir. Bu noktada dile getirmek gerekir ki 1880'lerin başında Osmanlı eğitiminde modernleşme çabaları kapsamında Müslüman bir orta sınıf yaratma girişimlerinin bir parçası olarak iptidai ve rüştiye mektepleri müfredatına birtakım mesleki derslerin konulması konusu gündeme gelmiştir. Bu eğitim revizyonuyla Müslümanlar arasında sanayi ve ticaretin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. 1879'dan itibaren, Maarif Nezareti bünyesinde faaliyet gösteren

mektepleri, beşerî bilimlerin yanında, iktisadi yaşama yönelik bilgi ve becerilerin de aktarıldığı kurumlar hâline dönüştürmek isteyen Said Paşa, her Osmanlı vilayetinde ziraat ve ticaret alanlarında görev yapmak üzere birer müfettiş ve başmühendis görevlendirilmesini istemiş, buna ilaveten her vilayette emniyet sandıkları kurulmasını ve Umumi istatistik kalemi oluşturulmasını uygun görmüştür. Bu düşüncelerin hayata geçirilmesi amacıyla halkalıda tahsis edilen araziye Numune çiftliği kurulması uygun görülmüş ve bina inşasına hemen başlanmıştır. (Gündüz, 2020, s.218-219)

Mesleki eğitimin ülke kalkınmasındaki rolünü idrak etmiş olan Said Paşa, günümüzdeki Galatasaray Lisesinin atası olan *Mekteb-i Sultani*, sadece akademik açıdan yetenekli ve ailesinin ekonomik durumu iyi olan çocukların kabul edilmesi gerektiğini, bunun dışındaki çocukların ise Payitahtta ve çeşitli vilayetler bünyesinde kurulacak olan meslek okullarına kaydedilmesi gerektiğini söylemiştir. Onun bu görüşlere sahip olmasında, Fransa'nın toplumsal ve ekonomik yapısına duyduğu hayranlık etkili olmuştur. O, Fransa'nın meslek okulları sayesinde zenginliğe kavuştuğunu söylemiştir. (Gündüz, 2020, s. 219)

Said Paşa, medeniyetlerin sanayi mektepleri sayesinde ortaya çıkabileceğini, sanayi mektepleri olmaksızın, medeniyet göstergeleri olan binaların, yolların, demiryolu ulaşım araçlarının, gemilerin, telgrafın, silahların ve fabrikaların ortaya çıkmasının mümkün olmayacağını söylemiştir. Çünkü beşerî kültür insan tarafından oluşturulur. Bu kültürü oluşturacak olan kişiler de alelade kişiler değildir. Ancak, meslek eğitimi almış kişiler sayesinde medeniyet ürünleri inşa edilebilir. Bundan dolayı memleketler meslek okulu kurmaya önem vermelidir. Gerekli meslek elemanını kendisi yetiştirmeyen memleketler başka ülkelerden işgücü ithal etmek durumunda kalacaklardır. Bu da sürdürülebilir bir yöntem değildir. Bu konudaki en sağlıklı çözüm teknik bilgi ve beceriyle donatılmış üyelerden oluşan bir orta sınıf yaratmaktır (Gündüz, 2020, s. 219).

Müslüman bir orta sınıf yaratma gayesinde olan II. Abdulhamit'in önemli bürokratlarından biri olan Said Paşa, eğitim modernleşmesi kapsamında meslek eğitimini de gündeme getirmiş olan reformist bir paşadır. Tanzimat'ta memur yetiştirmek amacıyla açılan ve bir tür meslek okulu statüsü taşıyan ilk rüştiyeler ve 1850'li yıllardan sonra kızlar için açılan ve yaşama yönelik pratik bilgi ve beceri kazandıran okullar, meslek eğitimi açısından bu dönemin en dikkat çekici gelişmeleri arasında yer almıştır. Bu dönemin eğitim reformistleri, sanayi üretiminin ve ticaretin

Müslümanlar arasında yaygınlaştırılması gerektiğini düşünmüştür. Birçok meslek alanında elemana ihtiyaç olmakla birlikte en fazla ihtiyacın demircilik, doğrama ve dökme meslek alanlarında olduğunu söyleyen Said Paşa, idadilere benzer bir şekilde her ilde bir meslek okulu açılmasının elzem olduğunu ifade etmiştir. O, meslek eğitimine dair önerilerinde Fransız eğitim sisteminden ilham almıştır. (Gündüz, Erdoğan ve Selimoğlu, 2021, s. 157-158)

Said paşadan sonra burada bahsedilmeye değer bir başka isimse son dönem Osmanlı aydınlarından olan Ethem Nejat'tır. Eğitimin ilk amacının bireyi kişilik sahibi yapmak olduğunu düşünen Nejat'a göre, eğitimde, düşünce ve beden terbiyesine eşit derecede önem verilmelidir. Döneminin diğer çağdaş eğitimcileri gibi eğitimin amacının var olan bilgiyi çocuğa sunmaktan çok onu bilgi arayışına sevk etmek olduğunu düşünen Nejat, eğitimin biricik misyonunun bireyi gerçek yaşam koşullarına hazırlamak olduğunu söylemiştir. Bunun için de eğitim bireye ziraat ve ticaret konularında yetkinlik kazandıracak şekilde kurgulanmalıdır (Erkek, 2009, s.461-462). Mevcut mekteplerin memur zihniyetine sahip bireyler yetiştirdiğini söyleyen Nejat, bu zihniyetin geleceğin adamlarını yetiştirmekten uzak olduğunu, böyle olduğu müddetçe de çağdaşlaşma yolunda bir adım atılamayacağını söylemiştir (Erkek, 2009, s.464). Yeni Fikir Dergisinde yayımlanan yazılarında, yeni nesil okullara Avrupa'dan örnekler veren Nejat, bu yazılarından birinde İngiltere'de bulunan "Abbotsholme" okulunu ele almıştır. Bu okulun ameli bir eğitim verdiğini söyleyen Nejat, bu kapsamda okulun kır ve doğayla içe içe bir eğitim verdiğini, ziraat, demircilik ve bahçecilik konularında öğrencilerini aktif kılarak eğittiğini dile getirmiş, bu okulun şimdiye kadar birçok girişimci, sanatkâr alim ve araştırmacı yetiştirdiğini söylemiştir (Erkek, 2009, s.465). Onun eğitim anlayışına göre, sınıf, eğitimin yapılacağı yegâne mekân değildir. Eğitim her yerde yapılabilir. O, birey ancak hareket halinde olduğu zaman zekâsı da harekete geçebilir demiştir. Öğrenciyi sınıf denilen sınırları belli bir mekâna hapseden geleneksel eğitim anlayışlarının, çocuğun zekasını geliştirmek bir yana dursun, onu çekingen ve tembel yaptığını, ondaki girişimcilik özelliklerini açığa çıkaramadığını söylemiştir (Erkek, 2009, s.479).

Görüldüğü gibi Osmanlının son dönemlerinde genelde eğitim özelde de meslek eğitimi, üzerinde düşünülen, tartışılan hatta Mithat Paşa gibi önderler sayesinde de birtakım girişimlerde bulunulan bir eğitim türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak, Sivil anlamda açılan ilk meslek okulumuz 1848 yılında kurulan ziraat mektebidir. Bunun dışında yine imparatorluk döneminde gerek sağlık gerek eczacılık gerekse ticaret, demiryolu, hukuk, veterinerlik, gümrük ve mühendislik-mimarlık gibi meslek alanlarına yönelik bölgesel ihtiyaçları karşılama maksatlı tematik okulların açıldığını görmekteyiz. Ancak Cumhuriyet öncesi dönemde mesleki ve teknik eğitim alanında en önemli atılım şüphesiz Tanzimat döneminde Mithat Paşa tarafından yapılmıştır. Mithat Paşa vali olarak görev yaptığı sırada ilk olarak Niş'te, daha sonra da Rusçuk, Sofya gibi şehirlerde "Islahhane" adı altında daha sonraları sanayi mektebi olarak adlandırılacak olan okul türünün ilk örneklerini açmıştır. Gündüzalp, Mithat paşanın bu atılımını, mesleki ve teknik eğitime mütevazi bir başlangıç olarak görmekle birlikte, paşanın, ıslahhaneleri açtığı dönemin şartlarında, eldeki imkânlar ölçüsünde yapabileceğinin en iyisini yaptığını söylemiştir. O, ilaveten, Mithat Paşa'nın izinden yürüyüp onun başlattığı uygulamayı aynı zihniyetle sürdüren başka önderler çıkmış olsaydı eğer, mesleki ve teknik eğitimde esaslı atılımların yapılması için bir Rüştü Uzel beklenmeyecekti diyerek, İmparatorluk döneminde Mithat paşadan sonra mesleki ve teknik eğitim meselesinin ciddiyetle ele alınmadığını, bu işin, Cumhuriyetin ilanından sonrasına kaldığını, bunun da ancak Rüştü Uzel'in tarih sahnesine çıkmasıyla gerçekleşebildiğini söylemiştir. (Gündüzalp, 1961, s.128)

5. CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİMCİLERİNİN DÜŞÜNCELERİ IŞIĞINDA ÇAĞDAŞ MESLEKİ EĞİTİMİN GELİŞİM SERÜVENİ VE BU DÖNEM ÜZERİNDEKİ DEWEY YANSIMALARI (1923-1950)

Cumhuriyet Döneminde gerçekleşen mesleki eğitimle ilgili gelişmelere yer vermeden önce, Cumhuriyetle birlikte kendisini göstermeye başlayan eğitim düşüncesine Atatürk başta olmak üzere çeşitli eğitimcilerin görüşleriyle birlikte yer vermek ve cumhuriyetin kuruluş yıllarında eğitimle ilgili yapılan reformlara göz atmak, mesleki eğitim konusunda yapılan atılımların felsefi zeminini idrak edebilmek açısından elzemdir.

5.1. Atatürk'ün Eğitim Anlayışında Mesleki Eğitimin Yeri ve Önemi

Mustafa Kemal Atatürk kuşkusuz çok yönlü ve zengin bir kişilik ve yetenek yapısına sahiptir. Onun kişiliğinin en güçlü yönlerinden birisi de eğitimci ve öğretici kişiliğidir. O, uğraştığı ve düşündüğü birçok mesele arasında eğitim üzerine düşünmeyi ve bu konuda çeşitli eylem planları geliştirmeyi de ihmal etmemiştir. İnan, Atatürk'ün eğitimci kişiliği hakkında önemli bir saptamada bulunarak, onun, Mart 1921 ve Kasım 1938 tarihleri arasındaki zaman diliminde, eğitim adına tüm yaptıkları; söylediği sözler, çıkardığı kanunlar, kurduğu kurumlar, yaptığı girişimler ve davranış tarzları incelendiğinde, tüm çağdaş eğitim akımlarını takip ettiğini ve özümsediğini, bunun içinde işe yaramaz geleneksel eğitim tarzlarına ve okulculuğa şiddetle karşı çıktığını ifade etmiştir (İnan, 1983, s. 3).

Atatürk, 16-21 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da toplanmış olan Türkiye Öğretmenler Kurulunun açılış konuşmasında "Yüzyıllar süren derin bir umursamazlığın devlet yapısında açtığı yaraları sarmak için gerekli olan çabaların en büyüğünü, hiç kuşkusuz, eğitim alanında, esirgemeden göstermek gerekir." demiştir (Bingöl, 1979, s. 7). Osmanlı'nın gerilemesindeki etkenlerden birinin de eğitimin işe yaramaz yöntemlerle yapılıyor oluşu olduğunu söyleyen Atatürk, Türk kültüründen beslenen ulusal bir eğitim programı geliştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Ona göre, bu program, işlevsiz bilgilerden, geçmişin boş inançlarından, yabancı etkilerden arınmış ve insan doğasıyla uyum içinde olmalıdır. O, ancak bu sayede ulus bilincine sahip bireyler yetiştirilebileceğini söylemiştir (Bingöl, 1979, s. 8).

Atatürk "Eğitimdir ki bir ulusu özgür, şanlı ve yüksek bir toplum olarak yaşatır, eğitim yokluğu ise köleliğe, yoksulluğa düşürür…" diyerek Osmanlının yıkılışının arka

planındaki en önemli sorunu teşhis etmiştir (İnan, 1982, s. 2). İlaveten bu sözünden onun, cumhuriyette görmek istediği ideal insan profilini de okumak mümkündür. Atatürk başka bir sözünde "Ey yükselen yeni nesil, istikbal sizindir. Cumhuriyet'i biz kurduk. O'nu yükseltecek ve sürdürecek sizlersiniz." Diyerek Cumhuriyeti kurmanın ilk adım olduğunu onun geliştirilmesinde ve yaşatılmasında ise asıl görevin gelecek nesillerde olduğunu vurgulamıştır. Bu da ancak çağdaş ve millî bir eğitim anlayışıyla mümkündür (Güçlüol, 1983, s. 146).

Atatürk, Türk milletini fiziksel olarak esaret altından kurtarmıştır. Ancak ona göre bu özgürlüğün ve bağımsızlığın daimî olması için zihinlerdeki esaretin de ortadan kalkması gerekir. 24 Mart 1923 günü Kütahya lisesini ziyaret eden Atatürk, burada yaptığı konuşmasında Bir milletin iki orduya ihtiyacı olduğunu belirtmiş, bunlardan ilkinin, vatanın hayatını kurtaran asker ordusu olduğunu, diğerinin ise asker ordusunun elde ettiği kazanımları koruyacak ve geliştirecek olan gelecek nesilleri yetiştirme görevini üstlenen eğitim ordusu olduğunu ifade etmiştir. Atatürk'e göre, savaş meydanlarında kazanılan başarıların daimî sonuçlar verebilmesi ancak, eğitim ordusunun mevcudiyetiyle mümkündür (Oğuzkan, 1987, s. 15-16).

Kurtuluş savaşının galibiyetle sonuçlanması ve bağımsız bir Türkiye'nin kurulması Atatürk'ün arzuladığı son hedef değildir. Aksine bir başlangıçtır. Millî bağımsızlığa yönelik yeni bir tehditle karşılaşmamak, millî egemenliğin halk tarafından benimsenmesi, toplumun güçlendirilmesi ve muasır bir medeniyet olma yolunda hızlı bir ilerleme kaydedebilmek için büyük hamlelere ve büyük çaplı değişimlere ihtiyaç vardır. Cenk meydanlarında emrindeki askeri gücü zafer kazanmaya yönelik komuta etmede bir deha olan Atatürk, sosyal yaşamda, ülke yönetiminde, iktisatta, kültürde kısacası toplumsal ve siyasi yaşamın her alanında, girişilecek her türlü reform hareketinin eğitimden geçtiğinin farkındadır (Oğuzkan, 1987, s. 16).

Atatürk, cumhuriyet insanının, ancak eğitim sayesinde çağın gereklerine uygun bir bilgi ve beceri seviyesine ulaşabileceğini sıklıkla telaffuz etmiştir. Bundan dolayıdır ki Atatürk, eğitim meselelerinde ivedi davranarak savaş henüz bitmemişken, Millî Eğitim Bakanlığının açılmasını sağlamıştır. Birinci meclisin 23 Nisan 1920 yılında açılmasına müteakip ilk günlerinde, ülke yönetimi için acil bir şekilde kurulmasına karar verilen bakanlıklar arasında Millî Eğitim Bakanlığı da yer almıştır (Güçlüol, 1983, s. 146). Diğer bakanlıklarla birlikte millî eğitim bakanlığının da kurulduğu 2 Mayıs tarihinden 4 gün sonra, 6 Mayıs Perşembe günü ise Rıza Nur Bey, ilk millî

eğitim bakanı olarak seçilmiştir. 9 Mayıs gününe tekabül eden 13. TBMM toplantısının 1. oturumunda ilan edilen Bakanlar Kurulu Programında, eğitimin millî bir karaktere sahip olmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bu programda yer alan eğitimle ilgili amaçlardan biri, "Eğitimi millî bir hâle koymak, eğitimi, yaşam savaşında çocukları başarılı kılacak, dayanaklarını kendi varlıklarında bulduracak güç, girişim ve kendine güven gibi nitelikler verecek, üretici bir düşün ve bilinç uyandırarak bir yüksek kerteye ulaştırmak" şeklinde ifade edilmiştir (İnan, 1983, s.153). Bunun dışında bu bakanlar kurulu programında, eğitimle alakalı olarak, eğitimin en çağdaş ve bilimsel yöntemlere göre yeniden yapılandırılması gerektiği üzerinde durulmuş; ders kitaplarının, ulusun tarihini, coğrafyasını ve kültürünü yansıtacak şekilde millî ve bilimsel bir anlayışa göre hazırlanmasının gerektiği, Türk diline özgü ve Türkçenin zenginliğini yansıtacak şekilde büyük bir sözlük hazırlanmasının, gerekliliği, halkın okumasına sunulmak amacıyla edebi, tarihi ve toplumsal konularda çeşitli eserlerin yazılmasının gerekliliği, eski eserlerin kütüğe geçirilerek koruma altına alınmasının gerekliliği, Türk milletinin istifade edebileceği yabancı dilde yazılmış olan bilim ve fen kitaplarının çevirisinin yapılmasının gerekliliği gibi konular vurgulanmıştır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi düşüncesi, daha sonraları, Türk Dil kurumu (1932), Türk Tarih Kurumu (1931), Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi (1935), Arkeoloji Kürsüsü gibi kurumların kurulmasını sağlamıştır. (İnan, 1983, s.153) 10 Mayıs'ta Rıza Nur tarafından çıkarılan ilk genelgede Rıza Nur tarafından öğretmenlere hitaben, "Batı'nın köle etmeyi amaçlayan emperyalist saldırısına uğrayan ulusumuz bir buhran yaşıyor. Dinimiz ve ulusumuz tehdit altındadır. Eğitim ve öğretim görevlileri olan siz aydınlar, ulusumuzu uyarmakla yükümlüsünüz" denerek öğretmenlere büyük ve önemli bir misyon yüklenmiştir. (Sakaoğlu, 1992, s. 13)

1920 yılının sonlarına doğru Millî eğitim bakanlığı teşkilatı, her dairesi 3-4 kadrodan oluşacak şekilde kurulmuştur. (Sakaoğlu, 1992, s.13) Bu İlk millî Eğitim örgütü, Program Heyeti, İlköğretim, Ortaöğretim, Türk Asar-ı Atikası Müdürlüğü, Sicil ve İstatistik Müdürlüğü olmak üzere 5 birimden meydana gelmiştir. (Güçlüol, 1982, s. 146) Daha sonraları program heyeti "Telif ve Tercüme Dairesi" şeklinde düzenlenmiş, Yüksek Öğretim Dairesi ve Müsteşarlık kurulmuş, Teftiş heyeti oluşturulmuş ayrıca Sicil ve İstatistik Dairesi bölünerek ayrı bir istatistik birimi kurulmuştur. (Unat, 1964, s.26, aktaran Güçlüol, 1982, s. 146)

Cumhuriyetin ilanı öncesinde eğitim adına yapılan en önemli organizasyon, Sakarya Savaşı öncesi 16 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Birinci Maarif Kongresi'dir. Kongre açılış konuşmasını yapan Atatürk, "Ulusal eğitim", "millî eğitim" deyimlerini kullanarak yeni eğitimin ilerleyeceği rotayı çizmiştir. Atatürk ayrıca bu konuşmasında Türk milletine uygun ulusal bir eğitim programına gereksinim duyulduğunu da ifade etmiştir. (İnan, 1982, s. 5) Atatürk'ün savaş günlerinde, cepheden gelerek katıldığı bu kongre, millî eğitim seferberliğini başlatması ve eğitimde yapılmak istenen devrimlerin planlanmasına yönelik ilk örgütlü girişim olması bakımından önemlidir. Ayrıca Atatürk'ün bu hareketi, eğitime verdiği büyük önemi göstermesinin yanı sıra, Türk ordusunun başarılı olacağına dair, derin inancını da ortaya koymaktadır. (2014, s.124) Bu kongre, Anadolu'nun çeşitli yerlerinden gelen 250 civarı öğretmenin de katılımıyla gerçekleşmiştir. Kongrenin gündemini meydana getiren iki önemli konu başlığı, ilkokul programları ve öğretim süresi ile ortaöğretim programları ve bu okullarda okutulacak olan derslerin belirlenmesi olmuştur. (Sakaoğlu, 1992, s.169)

18 Temmuz 1921 tarihli Hâkimiyet-i millîye gazetesinde Maarif Kongresi hakkında yazılan "İki Cephe" başlıklı başyazının bir bölümünde bu kongrenin anlam ve önemi hakkında şu ifadelere yer verilmiştir.

> Cephelerde felah ve istiklal ordusu Yunanla mücadele ederken, Ankara'da muallimler ordusu cehle karşı müdafaa programını hazırlıyor. Harp ve Maarif cephelerinin ikisinde de faaliyet var; vatandan millî ordu düşmanı ve muallim ordusu da cehalet ve zulmeti kovacak, iki himmetin (çalışmanın) aynı zamanda tecellisi (ortaya çıkması ulvi (yüce) bir tesadüftür.

Atatürk'ün bu kongrede değindiği konular ve dile getirdiği beklentiler şöyledir;

- Millî ve ulusal bir eğitim sisteminin gerekliliği hususunu açıkça dile getirmiştir.
- Eğitim örgütünde verimliliğin sağlanması hususunu dile getirmiştir.
- Mevcut öğretim yöntemlerinin ulusu daha da geriye götürdüğü gerçeğine vurgu yapmış ve modası geçmiş bu yöntemlerin ivedilikle terkedilerek çağdaş ve millî bir eğitim sistemi kurgulanmasının gerekliliğini ortaya koymuştur.
- Eğitim programlarının, ders kitaplarının ve çeşitli eğitim içeriklerinin millî bilincimizi ve tarihimizi yansıtacak şekilde tasarlanması ve her türlü yabancı etkiden ve hurafeden arındırılması gerektiği gerçeğine vurgu yapmıştır.
- Çocuklara, dışarıdan gelen yabancı etkilere karşı bilinçli bir mücadelede ruhu geliştirmelerinin neden önemli olduğu gerçeğinin kavratılmasını istemiştir.

- Anne ve babalara, kendi çocuklarının eğitimi yolunda her türlü fedakârlığa katlanmalarının ne denli büyük bir öneme sahip olduğunun kavratılması gerekliliğini ifade etmiştir.
- Milleti eğitmenin kutsal bir anlama sahip olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. (Sakaoğlu, 1992, s.16-17)

Kongrede Tartışılan bazı hususlar şöyledir;

- Halk okulları fikri
- 4 yıl olan ilköğretim süresinin 5 yıla çıkartılması fikri
- Öğretim programlarına meslek ve çalışma hayatında işe yarayacak bilgi ve becerilerin kazandırılacağı derslerin konulması meselesi
- Halk eğitiminde, köylünün gündelik ve çalışma hayatında en çok ihtiyaç duyacağı konular olan dil, din ve hesap dışında ileri bilim ve kültür içeren konulara yer verilmemesi gerektiği meselesi (Sakaoğlu, 1992, s. 17) ele alınmıştır.

Kongrenin kapanış konuşmasını yapan Hamdullah Suphi beyin değindiği konular şöyledir;

- Memleketin ekonomisine önemli katkıları olan çiftçi ve işçi ailelerin çocuklarına aile geçimine uygun tarzda bir eğitim verilmelidir. Eğitim programları ve öğretmen çalışmaları bu amaca ulaştıracak bir şekilde planlanmalıdır. (Pragmatik dokuya sahip bir öneridir.)
- Öğretmenlerin önemli görevlerinden birinin de savaşlar sonucu yetim kalmış çocuklara sahip çıkmak ve onları vatana faydalı bireyler hâline getirmek olduğunu söylemiştir. (Sakaoğlu, 1992, s. 17)

Bu noktada değinmek gerekir ki Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda yaklaşık 40.000 köy vardı ve nüfusun %80'i küçük gruplar hâlinde bu köylerde yaşamaktaydı. (Özodaşık, 1992, s.192) Savaştan çıkmış köylüler yoksulluk ve cehaletle mücadele etmekteydi. Köyler arası bir iletişim ve iş birliği yoktu. Köylerde baskın olan ekonomik faaliyet geçimlik tarımdı. Tarımsal üretim ilkel araç ve gereçlerle yapılıyordu. Amaç hane halkını geçindirmekti. Kapalı ekonomi olarak adlandıracağımız bu yapıda ihtiyacı aşan bir üretim fazlası sağlamadığı için pazara ürün sunumu da söz konusu değildi. Çünkü modern tarım araçl arıyla bilime dayalı modern tekniklerin uygulanmadığı bir tarımsal faaliyette ürün verimliliği oldukça

düşüktür. Ancak hane halkını besleyebilecek miktarda ürün elde edilebildiğinden dolayı ticarete konu olabilecek bir üretim fazlası ortaya çıkmaz. Böyle bir ekonomik ortamda sanayileşme için gerekli sermaye birikimi de sağlanamamıştır. Çünkü Osmanlı Devleti'nin merkeziyetçi yönetimi sermaye birikimi yapabilecek bir burjuvazinin gelişimine imkân tanımamıştır.

Görüldüğü gibi cumhuriyetin ilanının hemen öncesinde ve sonraki ilk birkaç yılda eğitim düşüncesinde hâkim olan temel tema, eğitim yoluyla halktaki cehaletin giderilmesi ve yeni kurulan devletin temel felsefesine uygun, uygar ve millî karakterli bir eğitim hareketinin, eğitim sistemine yerleştirilmesidir. Köylünün eğitilmesi ve çağdaş eğitim hareketine köylerden başlanması düşüncesi, ilk filizlenen eğitim düşüncelerinden biridir. Nitekim bu düşünce 1 Mart 1922 tarihli TBMM açılış konuşmasında Atatürk tarafından şu şekilde dile getirilmiştir.

> Yüzyıllardan beri milletimizi idare eden hükümetler, eğitimin yayılmasını istemişlerdir. Fakat Doğu ve Batı taklide devam edildiğinden, milletimiz ve özellikle köylülerimiz cehaletten kurtulamamıştır.
>
> Eğitim siyasetimizin temeli evvela mevcut cehli ortadan kaldırmaktır. (…) Bütün köylüye okumak, yazmak ve vatanını, milletini, dinini, dünyasını tanıtacak kadar tarihi, coğrafi ve ahlaki bilgileri vermek ve aritmetik öğretmek maarif programımızın ilk hedefidir. Bu hedefe varmak maarif tarihimizde mukaddes bir merhale teşkil edecektir.
>
> Bir taraftan cehaleti yok etmeye uğraşırken bir taraftan da memleket evladını sosyal ve ekonomik hayatta fiilen etkili ve yararlı kılabilmek için gerekli olan temel bilgileri uygulayıcı bir şekilde vermek eğitim sistemimizin temelini teşkil etmelidir. (Özalp ve Ataünal, 1983, s.107) (Son öneri pragmatik bir dokuya sahiptir.)

Yukarıda ele aldığımız birinci Maarif Kongresi hem toplanış tarihi hem de verdiği mesajlar itibariyle eğitim tarihimiz açısından önemli bir yere sahiptir. Ancak bu kongrede eğitim işleri her yönüyle ele alınamamış ve ayrıntılı bir eğitim planlaması yapılamamıştır. 15 Temmuz 1923'te Ankara'da toplanmış olan Birinci Heyet-i İlmiye, Maarif Kongresi'nin başlattığı eğitimde reform hareketinin devamı ve tamamlayıcısı niteliğindedir. Heyet-i İlmiye de eğitim işleri her yönüyle görüşülmüş ve eğitim meseleleri uzman eğitimcilerin görüş ve düşünceleriyle çözüme kavuşturulmaya çalışılmıştır. (Özalp ve Ataünal, 1983, s. 109) Bu toplantıya katılanlar arasında dönemin Millî Eğitim Bakanı İsmail Safa Özler, müsteşar Samih Rıfat, millî eğitim bakanlığı tercüme encümeni reisi Ziya Gökalp, matbuat müdürü Ağaoğlu Ahmed, maarif vekaleti daire müdürleri, darülfünun temsilcileri, darülmuallim, vilayetlerin

millî eğitim ve kültür müdürleri ve öğretmenler bulunmaktadır. (Sakaoğlu, 1992, s.19) Bu kongrede ele alınan konular arasında, öğretimde istifade edilecek kaynak kitapların belirlenmesi, Türk dilinin ve dilbilgisi kurallarının öğretimi, Okuryazarlığın ülke çapında yaygınlaştırılması, yeni okulların kurulması, ilkokul müfredatının değerlendirilmesi, ilköğretimin altı yıla çıkartılarak köyler için yatılı bölge okullarının kurulması, Sultanî şeklinde isimlendirilen eğitim kurumlarının lise olarak adlandırılması vb. konular ele alınıp çözüme ulaştırılmaya çalışılmıştır. (Özodaşık, 1999, s. 140)

14 Ağustos 1923'te TBMM'de okunan hükümet programında yer alan millî eğitimle ilgili hususlardan bazıları şöyledir;

> Eğitim sistemi, genel terbiyede birlik ve beraberlik; mesleki terbiyede ihtisas esaslarına dayanacaktır.
>
> Eğitim teşkilatının görevlerinden birincisi, çocukların eğitimi ve öğretimi, ikincisi halkın eğitimi ve öğretimi, üçüncüsü de seçkin insanları yetiştirmek için gerekli vasıtaları hazırlamak ve sağlamak olacaktır.
>
> İlköğretim kurumları; çocukların genel terbiyesinin geliştirilmesi yanında, pratik mesleklere yönelmelerini sağlayacak, bu maksatla ilkokulu bitirenlerin devam edecekleri tarım, sanat ve ticaret mesleklerini öğretici iki yıllık bütünleme sınıfları açıp yükseköğrenime gidemeyecekler, bu sınıflara devama mecbur tutulacaklardır.
>
> (Özalp, Ataünal, 1982, s. 110)

17 Şubat 1923'te İzmir'de yapılan iktisat kongresinin açılış konuşmasını yapan Atatürk, 50 sayfadan oluşan konuşma metninde, Millî eğitimimizle alakalı çok önemli mesajlara yer vermiştir. Atatürk bu konuşmasında;

> Yeni devletimizin, yeni hükümetimizin bütün esasları, bütün programları ekonomi programından çıkmalıdır. Bu sebepten evlatlarımızı o suretle eğitim ve öğretime tabi tutmalıyız ki, ticaret kesiminde, tarım ve sanatta ve bütün bunların faaliyet alanlarında faydalı olsunlar, etkili olsunlar, pratik bir uzuv olsunlar. Bu sebeple eğitim programlarında gerek ilköğretimde gerek orta öğretimde verilecek bütün bilgiler bu görüşe göre olmalıdır demiştir. (Özalp ve Ataünal, 1982, s.112)

Kongrede alınan kararlara, Misak-ı İktisadi denmiş olup, bu kararlar içerisinde Ziraat ve Maarif meselesiyle ilgili olanlardan bazıları şöyledir;

> Köylülere, çiftçilere ziraatın muhtelif şubelerini ameli olarak öğretecek surette yazılmış kitap ve mecmualar bastırılarak bedava dağıtılması.
>
> Umum iptidai ve tali mekteplerde müterakki memleketlerde olduğu gibi sanayi ve ziraatın de ameli olarak gösterilmesi.

> Her livada birbirine yakın olan köyler için kâfi arazisi olan leyli birer iptidai mektebi açılması ve bu mekteplerde iptidai derslerle beraber ameli ve nazari basit ziraat dersleri gösterilmesi.
>
> Her livanın büyüklüğüne göre birden ikiye kadar nazari olmaktan ziyade ameli ziraat tedrisatında bulunmak üzere münasip nahiyelerde numune çiftliği mahiyetinde tali mektepler yapılması.
>
> Köylerdeki iptidai mekteplerinin mutlaka beş dönümlük bir bahçesi ve iki ineklik fenni bir ahır ve kümesi, yeni usul bir arılığı ve muallimler için iki odalı bir evi olması ve arazinin bir kısmı sebze ve bir kısmı çiçek ve bir kısmı da fidancılığa tahsis edilerek muallimlerinin nezareti altında bizzat talebe tarafından idare edilerek masraf ve hasılatının köy muallimlerine ait olması ve bu suretle çocuklara ameli olarak çiftliğin öğretilmesi ve münevver zatın da köylerde yerleşmelerinin teşviki.
>
> Kışla ve askeri talimgahlarda ameli ziraat tedrisatı yapılması. (Kayıran ve Saygın, 2019, s. 48)

Görüldüğü gibi İzmir iktisat kongresinin ziraat ve maarifle ilgili kararlarına yansıyan bu görüşlerde pratik ve uygulamalı eğitim vurgusu ön plana çıkmaktadır. Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesiyle paralellik gösteren bu görüşlerde öne çıkan diğer bir husus ise ileride kurulacak olan köy enstitülerine temel oluşturacak ifadelere yer verilmiş olmasıdır. Köy enstitüleri, pragmatik felsefenin ve Dewey'in eğitim anlayışının, ülkemiz eğitim sistemindeki en önemli yansımalarından biridir.

Bu dönemde Atatürk öncülüğünde gerçekleştirilen eğitim reformlarından birisi de Türk millî eğitiminin temel ilkelerinin belirlendiği Eğitim andıdır. (Mîsâk-ı Maarif) Dönemin millî eğitim bakanı İsmail Safa Özler imzasıyla yayımlanan bu genelge, millî eğitim politikalarına yön veren temel ilkeleri tespit etmesi bakımından, tarihsel bir öneme sahiptir. (Zeren, 2024, s. 4041)

Cumhuriyet Dönemi eğitim düşüncesinin temellerini oluşturan bu bakanlık genelgesinde şu temalar ön plana çıkmıştır;

-Çağdaş ve ulusal eğitimin ülke çapında yaygınlaştırılması

-Ortaöğretimin çağdaş bir yapıya kavuşturulması

-Bölge öğretmen okullarının açılması

-Dil ve çeviri konusuna önem verilmesi

-Gençlerin Cumhuriyetin kuruluş felsefesine uygun düşün ve beden yapısına sahip olacak şekilde yetiştirilmesi

Eğitimin toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlara göre planlanması gerektiği düşüncesi. Bu düşüncenin temel motivasyonunu ekonomik kalkınmanın arkasındaki en önemli gücün çağın gerektirdiği bilgi ve beceri donanımıyla yetişmiş insan kaynağı olduğunun anlaşılması oluşturmaktadır. (Topses, 1999, s. 11)

Mîsâk-ı Maarif, Cumhuriyet Dönemi eğitim düşüncesinin felsefi, pedagojik ve ideolojik sınırlarını çizmesi bakımından önemlidir.

Mîsâk-ı Maarifle, Batı'da Sanayi devriminin beslediği bir düşünce olarak doğan iş pedagojisinin etkisi ülkemizde de hissedilmiştir. Dolayısıyla bu dönemde ülkemiz pedagoji yazınında ve alınan eğitim kararlarında Pestolozzi, Kerschensteiner, Frobel, Dewey gibi dünyaca ünlü pedagogların düşünceleri etkili olmuştur (Topses, 1999, s. 11). Nitekim bu dönemin en önemli Türk eğitimcileri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail hakkı Tonguç, Mehmet Rüştü Uzel gibi isimlerin düşüncelerinde de iş pedagojisi akımının etkilerini görmek mümkündür.

Siyasi bağımsızlığı Mîsâk-ı Millî ile, İktisadi bağımsızlığı Misak-ı iktisadi ile sağlayan cumhuriyetin kurucu kadroları, Mîsâk-ı Maarif ile de eğitim ve kültür alanında bağımsızlığı ilan etmişlerdir. Bu genelge, Tevhîd-i Tedrîsât kanunu'nun çıkarılmasına kaynaklık etmesi bakımından önemlidir (Öymen, 2023, s.182).

Cumhuriyetin ilk zamanlarında eğitimle ilgili yapılan en büyük devrim, 3 Mart 1924'te halifeliğin kaldırılmasının ardından aynı gün kabul edilen, Tevhîd-i Tedrîsât kanunu'dur. Bu inkılaba gereksinim duyulmasının temel sebebi, Osmanlıda yenileşme hareketlerinin eğitimdeki uzantısı olarak açılmış olan yenilikçi okullarla, geleneksel ve dini temelli bir eğitim kurumu olan medreselerin, birbirine zıt bir dünya görüşüne sahip olmaları ve farklı eğitim tarzında yetişmiş bireylerin toplumsal sorunlara verdikleri tepkilerin de birbirinden çok farklı olmasıdır. Yaşanan bu sorunlardan hareketle, eğitimde birliği sağlama amacıyla kabul edilen bu kanunla, yeni nesillerin tek tip bir eğitim sistemiyle yetişmelerinin önü açılmıştır. Ancak, aynı eğitim anlayışına göre yetişen nesillerin, ortak bir dünya görüşü geliştirebileceklerini düşünen Cumhuriyet önderleri, bu kanunla sadece devletin laik anlayışını eğitime uygulamakla kalmamışlar, duygu ve düşünce olarak da kutuplaşmaları tetikleyen eğitim ikircikliğine son vererek, millî birlik ve beraberlik ülküsünün önündeki en büyük engeli kaldırmışlardır (Oğuzkan, 1987, s. 18). Bu kanunun kabulünden önce Osmanlıdan cumhuriyete intikal eden çeşitli medrese ve okullar 8 farklı merkez tarafından yönetilmekteydi.

Örneğin; rüştiye, sultanî, idadî ve yüksekokullar Osmanlı Maarifi Umumiye Nezaretine bağlıydı. Özel vakıfların medrese ve sıbyan mektebi açıp yönetme hakları bulunuyordu. Osmanlı Şeriye ve Evkaf Vekaleti, kendisine bağlı birçok medrese ve sıbyan mektebini yönetmekteydi. Şehirlerdeki mahalleler ve bazı büyük köyler kendi tasarruflarıyla açtıkları sıbyan mekteplerini yönetiyorlardı. İl özel idareleri, kendi açtıkları sanat okullarını, sıbyan ve rüştiye mekteplerini idare etmekteydiler. Yabancı devletlerin ve kiliselerin de Osmanlı topraklarında okul açma ve yönetme hakları bulunuyordu. Bunlar da açtıkları ilk, orta ve yüksek derecedeki okulları yönetiyorlardı. Bu okulların sayısı yerli okulların sayısından çok fazlaydı ve uyguladıkları öğretim metotları çağdaş bir dokuya sahipti. 1880 yılından sonra özel şahıslar tarafından açılan okulların sayısında da belirgin bir artış görülmüştür. Bunlara İlaveten azınlıkların açtığı okulların da bulunduğunu düşünürsek eğitimdeki bu çok başlılığa neden son verilmesine ihtiyaç duyulduğunu daha iyi idrak edebiliriz (Başaran, 1999, s.97).

Bu kanunla, millî bir kuruluş felsefesine sahip olan yeni devletin, eğitim ve öğretimde de millî bir yapıya kavuşması sağlanmıştır. Ayrıca bu devrim, Latin harflerinin kabulü için gerekli alt yapıyı hazırlaması bakımından da büyük bir öneme sahiptir. (Akgün, 1983, s. 37) Bu düzenlemeyle, Türkiye sınırları içinde faaliyet gösteren bütün eğitim kurumları, Millî Eğitim Bakanlığına bağlanarak, asırlar boyunca Osmanlı eğitim sistemine hâkim olan medrese eğitimine son verilmiştir. Daha önceleri Şeriye ve Evkaf Bakanlığına bağlı bulunan Darülhilafe medreselerinin Millî eğitim bakanlığının yönetimine geçmesiyle birlikte bu kurumlar, din görevlisi yetiştirmek amacıyla imam hatip okullarına dönüştürülmüştür. Tevhîd-i Tedrîsât kanunu, Türk eğitimine laik ve bilimsel bir karakter kazandırmış olmasından dolayı devrim kanunları içerisinde değerlendirilmektedir. (Özalp ve Ataünal, 1983, s.113) Atatürk, eğitim ve öğretimin birleştirilmesiyle güdülen amaca yönelik şunları söylemiştir. “Eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgiyi insan için gereksiz bir süs, bir baskı aracı, ya da bir uygarlık zevkinden çok, yaşamda başarıya ulaşmayı sağlayan, işe yarar ve kullanılabilen bir aygıt durumuna getirmektir. Millî Eğitim Bakanlığımız bu ilkeye önem vermelidir.” Demiştir. (Bingöl, 1979, s.21) İlaveten Atatürk “Ulusumuzun, yurdumuzun eğitim kurumu tek olmalıdır. Ülkenin bütün evladı; kadın, erkek, aynı biçimde oradan çıkmalıdır.” ve “Eğitim ve öğretimde birleştirme yapılmadıkça, aynı düşüncede, aynı inanışta bireylerden oluşmuş bir ulus yapmaya olanak aramak, saçma

bir uğraş olmaz mıydı?" diyerek bu kanunun Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceği açısından sahip olduğu öneme vurgu yapmıştır (Başaran, 1999, s.98).

Yukarıda yer verdiğimiz İzmir iktisat kongresinin, maarif ve ziraatla ilgili kararlarında da görüleceği üzere Atatürk'ün cumhuriyete uygun gördüğü eğitim tarzı teoriden çok pratiğe dönüktür. Çünkü geçmişteki tecrübelerden anlaşılmıştır ki hayatta geçerliliği olmayan bir bilgi ve becerinin ülkenin kalkınması yolunda da bir etkisi olmayacaktır. İzmir İktisat Kongresinin temel temalarından birini oluşturan istihsal (üretim) meselesi, bir ülkenin, bağımsız bir ekonomiye kavuşması için çözmesi gereken teknik meselelerin en başında gelir. Millî bir ekonomi için, millî bir üretim şarttır. Millî üretim içinse, bu alanda yeterli teknik bilgi ve beceriyle donatılmış, çağdaş bir bakış açısına sahip meslek elemanlarına ihtiyaç vardır.

Görüldüğü gibi Atatürk'ün eğitim anlayışı pragmatik bir dokuya sahiptir. Onun görüşleri birçok açıdan Dewey'le paralellik göstermektedir. "Bilgi" Dewey için de hiçbir zaman eğitimin nihai amacı olmamıştır. Onun işe yararlılığı ancak pratiğe döküldüğünde anlaşılabilir. Bundan dolayı pratikte işe yarama ihtimali olmayan bir bilgiyi öğretmeye çalışmak, öğrenciye gereksiz bilgi hamallığı yaptırmaktan başka bir şey değildir. Bunun da hiçbir işlevsel değeri yoktur. Dewey'e göre de bir meslek elemanı çok yönlü olacak şekilde yetiştirilmelidir. Meslek elemanı yetiştirirken ona sadece teknik bilgi ve beceri verilmekle yetinilmemeli, işinin kültürel, bilimsel vb. boyutlarını da kavraması sağlanmalıdır. Görüldüğü gibi Dewey'in eğitim ve meslek eğitimi anlayışı Atatürk'ün eğitim düşüncesiyle birçok açıdan paralellik göstermektedir.

Ancak Cumhuriyet öncesi dönemde mesleki eğitim, ebeveynlerin çocukları için uygun gördüğü bir eğitim türü olmamıştır. Osmanlı toplumunda, ebeveynlerin, çocukları için arzuladığı meslekler, memurlukla ilgili mesleklerdir. Toplumun, meslek okullarına yönelik bu olumsuz algısının altında yatan sebeplerden birisi de bu okul türünün ilk örneklerinin "Islahhane" adı altında açılmış olmasıdır. Bu okulların bir başka misyonu da suça sürüklenmiş çocukların cezaevi yerine bu okullarda düzenlenmiş olan özel alanlara alınmaları ve cezaları süresince bir meslek eğitimine tabi tutulmaları realitesidir. Bu realite, bu okul türünün zihinlerde olumsuz olarak kodlanmasına neden olmuş ve mesleki ve teknik okullara olan öğrenci talebinin minimum düzeyde kalmasına yol açmıştır.

Cumhuriyet öncesi dönemde, mesleki ve teknik eğitimin bir devlet meselesi olarak ele alınmaması nedeniyle bu alanda, yeterli ve kalkınmayla doğru orantılı bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin kurulması da mümkün olmamıştır. Güçlü bir felsefeye sahip olan, ülke çapında iyi planlamış ve koordine edilmiş bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin, ekonomik kalkınma anlamında sunacağı getirilerin farkında olan Atatürk, mesleki ve teknik eğitime vermiş olduğu önemi, çeşitli toplantılarda yaptığı konuşmalarında ve öğretmenlere hitaplarında dile getirmiştir.

Kurtuluş Savaşı ve Birinci Dünya Savaşı sırasında cephede yaşanan teknik sorunları çözüme kavuşturacak meslek elemanı bulma konusunda zorluklar yaşanmıştır. Bu zorluklara yakinen şahit olan Atatürk, 1 Mart 1922'de TBMM'de yaptığı konuşmada "Memleket evladını hayatı içtimaiye (sosyal hayat) ve iktisadiye de fiilen müessir (etkili) ve müsmir (verimli) kılabilmek için elzem olan iptidai malumatı ameli (Uygulamalı, İşe dönük) bir tarzda vermek usulü, maarifimizin esasını teşkil etmelidir." diyerek mesleki ve teknik öğretimin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Atatürk ayrıca Cumhuriyetin ilk yılından itibaren meslek okullarını ziyaret ederek bu okul türüne verdiği önemi filli olarak göstermiştir (Özalp, 1961, s.33).

Atatürk, 25 Ağustos 1924'te Ankara'da düzenlenmiş olan Türkiye Muallimler Birliği Kongresinde "Erkek ve kız çocuklarımızın özdeş biçimde bütün öğrenim basamaklarındaki öğretim ve eğitimlerinin uygulamalı olması önemlidir. Yurt çocukları her öğrenim basamağında iktisadi yaşamda etkin ve başarılı olacak biçimde kuşandırılmalıdır." diyerek eğitime yönelik pragmatik bir bakış açısı sergilemiştir (İnan, 1982, s.13). Atatürk'ün eğimle alakalı söylevleri incelendiğinde görülecektir ki Atatürk sıklıkla eğitimin yaşamla bütünlük içerisinde olması gerektiğini dile getirmektedir. Çünkü yeni kurulan bir devletin her yönden kalkındırılması için topyekûn bir mücadele gereklidir. Bu da ancak eğitimle sağlanabilir. Böyle bir kalkınma hedefi için eskinin geleneksel eğitim anlayışı yeterli değildir. Atatürk, bilginin, bir süs olmaktan çok, fayda sağlayacak bir şekilde kullanımına önem vermiştir. Ona göre bunun yolu da öğretimin her kademesinde eğitimi ameli olarak vermekten geçmektedir.

Bir sonraki alt başlık altında daha detaylı inceleyeceğimiz üzere Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlıdan devraldığı mesleki ve teknik okullar hem nitelik hem de nicelik bakımından yeni devletin kalkınma politikasıyla uyum içinde değildi. Mesleki ve teknik eğitim konusunda ülkenin ihtiyaçları paralelinde ayrıntılı bir planlama

yapılması gerekiyordu. Ancak Cumhuriyetin ilk yıllarında mesleki eğitim konusu, çok fazla ön plana çıkmamıştır. Çünkü mesleki eğitimden önce onun da içinde bulunacağı genel eğitim sisteminin felsefi temellerinin sağlamlaştırılması gerekiyordu. Bu nedenledir ki, bu yıllarda en çok eğitimi millîleştirme ve onu ortak bir ülküyle topluma mal etme konularında çaba sarf edilmiştir. Ancak yine de Atatürk mesleki ve teknik eğitim üzerinde düşünmeyi ve bu kurumlar hakkında malumat toplamayı ihmal etmemiş, zaman zaman bu kurumları ziyaret ederek yerinde inceleme yapmaya gayret göstermiştir.

Osmanlıdan cumhuriyet devrine intikal etmiş olan az sayıdaki mesleki ve teknik öğretim kurumundan birisi de İzmir sanat okuludur. Meşrutiyet dönemi maarif nezareti merkez yapılanmasında mesleki ve teknik eğitim işleriyle görevlendirilmiş bir birim bulunmamasına rağmen bu okul, eğitim tarihimizde çok önemli bir yer edinmiştir. Mustafa kemal Atatürk bu okulu, cumhuriyetin ilk yılından başlamak üzere 3 yıl üst üste ziyaret etmiş ve her gittiğinde okulun hatıra defterinde aşağıda vereceğimiz tarihi mesajları kaleme almıştır (Öymen, 1988, s. 1045).

Atatürk, 13 Şubat 1923'te bu okulu ilk ziyaretinde hatıra defterine şunları yazmıştır;

> İzmir Sanatlar Mektebi canlandırıldığı tarihten henüz iki ay geçmiş olmakla birlikte çok umut ve iç kanığı (itminan) veren bir nitelik gösteriyor. Müdür ve öğretmenleri yeni Türkiye Devletini ve Türkiye Büyük Millet Meclisini ve Hükümetini bütün anlamıyla, bütün yeni emelleriyle tanıtmıştır. Bu, çok memnunluğu gerektirir. Ancak böyle anlayışların eğitim ve öğretimi içinde öğrencilik durumunu ve çalışmasını görmekten doğan neşe ve sevinç ile dolu dakikalar geçirdiğim İzmir Sanat Mektebi üç yıl içinde 100 sanatçı yetiştirmiş, bu yeter değildir. Her yıl 100 öğrenci yetiştirseydi 300'ü aşkın sanatçımız olacaktı. Yeni Türkiye Devleti, İzmir Sanat Mektebinden bu oranda sanatçı ister. Çok kayırış (himmet), çok çaba ve çok dikkat gerektirir. Varmaya zorunlu bulunduğumuz düzeye bugünkü kadar uzak kalışımızın önemli nedenlerinden biri sanata ve sanatçılığa gerekli olduğu ölçüde önem verilmemiş olmasıdır (İnan, 1983, s.18).

Atatürk, 16 Ocak 1924'te bu okulu ikinci ziyaretinde hatıra defterine şunları yazmıştır;

> On bir ay önce okulu ziyaret etmiştim. O zamanki gözlemlerimle bugün gördüklerim arasında önemli, olumlu ayrımlar vardır. Çalışıyor; emekler umut verici noktaya yönelik memnunluğa değer bir biçimde yürüyor. Türkiye Cumhuriyeti bu sanat mekteplerinin tam gelişmesini çok gereksinir, mensuplarının daima bu gerçeği, bu ağır gereksinmeyi dikkatle göz önünde bulundurmalarını bu vesile ile anımsatırım (İnan, 1983, s.18).

Atatürk, 14 Ekim 1925'te bu okulu üçüncü ve son ziyaretinde ise hatıra defterine, "Bu defaki ziyaretimde daha çok memnun oldum; her yıl biraz daha ilerleme var. Daha çok gerek." diyerek okulun gidişatından duyduğu memnuniyeti ifade etmiştir (İnan, 1983, s.18). Görüldüğü gibi Atatürk, tarihten, edindiği tecrübelerin ışığında yerli üretimin, ülke kalkınmasındaki önemini fark etmiş, bu üretimin gerçekleştirilmesinde gereksinim duyulan insan kaynağını yetiştirme görevinin ise mesleki ve teknik eğitimde olduğunu defaatle dile getirmiştir. Bu onun ileri görüşlülüğünün en önemli kanıtlarından biridir.

5.2. Genel Hatlarıyla Cumhuriyet Dönemine Hâkim Olan Eğitim Düşüncesi

Cumhuriyetin ilk zamanlarına hâkim olan eğitim düşüncesinin idealize ettiği insan profili, öncelikle cumhuriyetin üstünde yükseldiği temel ideolojilere, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı bir duruş geliştirmiş, bunun yaygınlaştırılması yönünde çaba göstermesi beklenen bir profildir. Atatürk'ün deyimiyle Cumhuriyetin yaşatılması ve geliştirilmesi görevi cumhuriyet insanına aittir. Bu ülküyü yaşam felsefesi haline getirerek ulusun gelişmesi yönünde somut hamleler yapacak bireyler, cumhuriyetin gereksinim duyduğu bireylerdir. Cumhuriyetin kuruluş felsefesi, bu dönemdeki eğitim düşüncesinin gideceği rotayı oluşturmuş ve sınırlarını çizmiştir.

Bu döneme hâkim olan eğitim düşüncelerinin odak noktasında, yaratıcı, üretici ve atılımcı bireyler yetiştirmek bulunur. Örneğin bu dönemin millî eğitim bakanlarından biri olan Mustafa Necati, cumhuriyetçi ve millîyetçi bir zeminde düşüncelerini geliştirerek, hayatın gerçeklerine uygun, somut faydayı ön plana çıkaran iş ve üretim temelli bir eğitim tarzını benimsemiştir. Yaşam ve eğitimin girift bir yapı olarak düşünülmesi, erken Cumhuriyet Dönemine hâkim olan Türk eğitim düşüncesinin en belirgin özelliğidir. Mustafa Necati gibi birçok Türk eğitimcisinin düşünüş tarzında Amerikan felsefesi olarak da bilinen pragmatizmin etkilerini görmek mümkündür (Topses, 1999, s.12).

Bu noktada, pragmatizmin neden Cumhuriyetin hedeflerine en uygun bir düşünüş tarzı olduğu sorusunun cevabını, bu felsefenin yeşerdiği zemine yani Amerikan toplumuna bakarak verebiliriz. Amerika'nın üzerinde kurulduğu topraklar savaşla, mücadeleyle kazanılmış topraklar değildir. Amerika devleti, haksızlık ve eşitsizliklere karşı gelerek isyan eden bir halkın eseridir. Var olan imkânlardan eşit bir şekilde yararlanma düşüncesi Amerika'yı var etmiştir. Berktin "Boş ve sahipsiz bir araziye

gelmiş bir sürü insanın bu imkânlardan eşit olarak faydalanması mücadelesi Amerikan hayatının başlangıcıdır." diyerek bu toplumun temel kuruluş felsefesini özlü bir şekilde ifade etmiştir (Berktin, 1961, s.115).

Türkiye Cumhuriyeti, Amerika'dan farklı olarak, savaşla, topyekûn millî mücadeleyle kurulmuş olan bir devlet olmasına rağmen yine de araların da birtakım benzerlikler vardır. Türkiye Cumhuriyeti de milletin özgürlük ve bağımsızlık isteğinden doğmuş olan bir devlettir. Atatürk başta olmak üzere Milletin bağımsızlığını ve ülkenin bölünmezliğini temel şiar haline getirmiş olan Cumhuriyet önderleri, bu bağımsızlık uğrunda, nice kayıplar vererek Türkiye'yi var etmişlerdir. Böylesine çetin mücadeleler sonucu kurulmuş olan bir devletin, kolay elde edilmediğinin farkında olan Türk milleti, bu kazanımların daimî olabilmesinin yolunun sürekli ilerleme ve gelişimden geçtiğini fark etmiştir. Kuşkusuz, sürekli ilerleme ve gelişme amacında olan bir ülkede, tedavülden kalkmış bilgi ve becerilerin öğretildiği bir eğitim sistemi etkili olamayacaktır. Bundan dolayıdır ki bu dönemin eğitim düşüncesine, eğitimin salt teorik değil, uygulamalı ve pratik olarak yapılması fikri hâkim olmuştur. Bu düşünce de felsefi olarak pragmatizme çıkmaktadır. Pragmatizmin eğitimdeki uzantısı olan ilerlemeci felsefeye göre, yaşam durağan değildir. Değişim ve gelişme durmaksızın devam eder. Böyle bir yaşam algısında eğitime biçilen rol ise geçmişin deneyimlerini aynen aktarması değil, öğrencinin kendi deneyimleri yoluyla öğrenmesini sağlayan bir sistem olmasıdır. Bundan dolayı her anlamda yabancı etkilerden kurtulma hedefinde olan Türkiye Cumhuriyeti'nin düşünce formülünde, değişim ve gelişmeyi ön plana çıkaran pragmatizm felsefesi yer almıştır ve bu felsefe, başta genel eğitim ve mesleki eğitim olmak üzere hayatın her alanında etkisini hissettirmiştir.

5.3. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Mesleki Eğitim Algısı ve Mesleki Eğitim Üzerine Yapılmış Olan Çağdaş Yorumlar

Daha önce de değindiğimiz üzere, ülkemizde mesleki ve teknik eğitim, kurumsal anlamda Mithat paşanın çeşitli vilayetlerde kurmuş olduğu ıslahhaneler ile başlamıştır. Cumhuriyet öncesi dönemde mesleki eğitim, devlet tarafından gereken ilgiyi görememiştir. Bu dönemde bir devlet politikası haline getirilemeyen mesleki eğitim, sadece yerel ölçekte destek görmüş ve vilayetler bünyesinde kurulup yönetilmiştir. (Alkan, doğan ve Sezgin, 1998, s.61) Şüphesiz bu durumun birçok nedeni vardır. Bir ülke de mesleki eğitimin gelişebilmesinin ön şartı, sanayileşmedir. Sanayileşmenin

olmadığı bir iklimde, mesleki eğitiminin kayda değer bir gelişme kaydedebilmesi mümkün değildir. Ülkemizde sanayi alanında ilk hareketlenme Tanzimat devrinde görülmüş ve bu dönemde demir, cam, tekstil gibi alanlarda ekonomik girişimlerde bulunulmuştur (Su, 1965, s.21). Mithat Paşa'nın ıslahhane projesiyle, bu ilk sanayi hamlelerinin aynı zamana denk gelmesi tesadüf değildir. Sanayi alanındaki kıpırdanmalar mesleki eğitimi tetikler ancak mesleki eğitimin bir istikrara kavuşabilmesi için sanayinin de istikrarlı bir gelişim süreci içerisine girmesi gerekir.

Mesleki eğitimin, devletin eğitim örgütü içerisinde bir yer edinmeye başlaması ancak cumhuriyetle birlikte mümkün olmuştur. Daha önce de bahsettiğimiz üzere, birinci dünya savaşı ve istiklal savaşları sırasında, ortaya çıkan teknik problemleri çözebilecek yeterliliğe sahip meslek elemanı bulunmasında zorluk yaşanması, bu alandaki ihtiyacı açıkça ortaya koymuştur. (Alkan, doğan ve Sezgin, 1998, s.61) Doğan, Özalp'in, 1. Dünya savaşı ve kurtuluş savaşları sırasında duyulan teknik eleman ihtiyacını ve halktaki teknik bilgi eksikliğini, "Büyük Taarruzun başlamasından önceki günlerde, Fransızlardan 100 Berliet kamyon temin edilmiş ise de işgale uğramamış bölgelerde arandı, tarandı ve nihayet bunlardan yirmisini işletebilecek şoför bulunabildi" sözleriyle anlattığını söylemiştir. (Özalp, 1980; Doğan, 1991, s.359 Aktaran Doğan, 2012, s. 8) İdemen'in o dönemlerde toplumdaki mesleki eğitim algısına ilişkin dile getirmiş olduğu şu ifadeler önemlidir.

> İstiklal Savaşı ordumuzun zaferi ile sona ermiş ve genç Türkiye Cumhuriyeti için yeni çalışma ufukları açılmış idi. Fakat her alanda eleman noksanlığı göze çarpıyordu. Memleketin o sıralarda Motorcu, Elektrikçi, Motor onarımcılarına çok miktarda ihtiyacı vardı. Ancak sanata karşı hissedilen "aşağılık duygusu" bir ilkokul mezununu dahi bir atelye veya fabrikada çırak olarak çalışmaktan alıkoyuyordu. Bu hal seneler senesi sürdü, maalesef bugün bile sürüp gitmektedir. (İdemen, 1961, s. 157)

İzmir Mithatpaşa Erkek Sanat Enstitüsünde müdürlük görevinde bulunmuş olan Halil İdemen'in, Mehmet Rüştü Uzel'den dinlemiş olduğu şu hikâye de Toplumun, o dönemdeki mesleki eğitime yönelik algısını ortaya koyması bakımından önemlidir. İdemen, bu anısında, Mehmet Rüştü Uzel'in, Sanat Enstitüsünden mezun olduktan sonra Ankara'daki fabrikalardan birinde işe başlayan ve kısa süre içerisinde ustabaşılığa terfi eden bir gencin, mevcut işinden ayrılıp Ölçü ve Ayarlar müdürlüğünde müfettiş yardımcısı olmak gibi bir isteği olduğundan bahsettiğini söylemiştir. Müfettiş yardımcılığı maaşının, gencin ustabaşı olarak kazandığı ücretin yarısı kadar olduğunu aktaran İdemen, Rüştü Uzel'in, bu genci, mevcut işini

bırakmaması için ikna etmeye çalışmış olduğunu, ancak onu bu kararından vazgeçirememiş olduğunu söylemiştir. Bu gencin müfettiş yardımcısı olmak isteme nedenini öğrenme konusunda ısrarcı davranan Rüştü Uzel'in bu gençten şöyle bir yanıt aldığını aktarmıştır. (İdemen, 1961, s.157)

> Efendim ben evlenmek için bir genç kıza talip oldum. Ustabaşı diye vermediler. Tabii buna çok üzüldüm. Bir gün gazetelerde müfettiş yardımcılığı ilanı görünce kızın babasına haber gönderdim. Müfettiş yardımcısı olursam bana kızlarını memnuniyetle vereceklerini söylediler. İşte ben mesleğimi bu sebepten değiştirmek istiyorum. (İdemen, 1961, s.157)

Kuşkusuz o dönemde kas gücüne dayanan işlerin toplumda olumsuz bir algıya sahip olmasında ve mesleki eğitimin arzulanan bir eğitim türü olmamasının altında birçok sosyal ve tarihi sebep yatmaktadır.

İmparatorluk döneminde, Türkiye Ekonomisi, sadece hammadde üretimine dayanmaktaydı. Sanayi üretiminin neredeyse hiç olmadığı, olan fabrikaların ve zanaatında azınlıkların elinde bulunduğu böyle bir ortamda, okula gitme imkânı bulan Türk çocuklarının meslek ideallerinin başında, devlet kadrosunda bir memuriyet pozisyonu elde edebilmek bulunuyordu. Çocuğuna eğitim aldırma imkânı bulan ailelerin, ekseriyeti, çocuğunu geleneksel eğitim kurumlarına yönlendiriyordu. Bu kurumlar memur yetiştirmek üzere kurulduğu için verilen eğitim de gerçek yaşam gereksinimlerini karşılamıyordu. (Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1990, s.22)

II. Meşrutiyet döneminin İslamcı aydınları, Osmanlı gençlerinin, kendi işlerini kurmak amacıyla şahsi girişimcide bulunma konusuna sıcak bakmamalarının sebebini, eğitim sistemindeki birtakım eksikliklere bağlamışlardır. Buna göre, eğitim sistemi, öğrenciye birey olmayı öğretememektedir. Eğitim sistemi, bireyi, hayatın realitelerine uygun bir şekilde yetiştiremediğinden dolayı, bireyler, gerçek yaşam sorunlarıyla mücadele edememektedirler. Bu da onların şahsi girişimde bulunmalarını ve bir fert haline gelmelerini engellemektedir. (Gündüz, 2008, s.157) Şemseddin Sami, bu konuda, "Mekteplerde çocuklara kendi başlarına iş yapabilme güveni kazandırılmadığı için çocuklara hangi meslekleri seçmek istedikleri sorulunca verdikleri cevap, bir başkasının koruması, vesayeti altında olan bir meslek adıdır. Bu ise bir memleketin iktisâdî hayatı için büyük bir darbedir." demiştir. (Şemseddin, 1330, s.330 Aktaran Gündüz, 2008, s. 157-158)

Bu noktada, doğaldır ki akıllara, şahsi teşebbüs, dolayısıyla mesleki eğitim, Osmanlı devletinde, neden? Gereken değeri görmemiştir? sorusu gelebilir. Duyar, bu konuya

şöyle bir açıklama getirmiştir; Osmanlı imparatorluğu tarih ölçüsüne göre çok kısa bir süre içerisinde, günümüzde üzerinde 20 civarında bağımsız devletin bulunduğu, muazzam genişlikteki bir saha üzerinde hâkimiyet kurmuştur. Duyar'a göre Osmanlı devleti, topraklarını genişlettikçe, imparatorluğa yeni dâhil olan yerlere Anavatan'dan asker, idareci ve memur tayin edilirdi. Bu seçkin zümre içerisinde vali, kadı, üst rütbeli asker ve çeşitli devlet memurları bulunurdu. Bunun dışında, sanat, ticaret, ziraat gibi ekonomik faaliyetler yerli halka bırakılır, bir devlet politikası olarak ele alınmazdı. (Duyar, 1961, s.131) Bundan dolayıdır ki Osmanlı devletinde, memurluk, askerlik gibi meslekler, sanat, ziraat gibi iktisadi mesleklere göre daha üstün olarak görülmüştür.

> O devirde en çok beğenilen meslekler askerlik ile devlet memurluğu idi; o zamanki deyimiyle "seyf ve kalem" işleri idi. Koskoca imparatorluk askeri teşkilat üzerine kurulmuştu. hâlâ da okuryazar insanlarımızın çoğu ekmek paralarını devlet kapısından beklemektedirler. En ufak bir el işi ile meşgul olmayı şanına yediremeyen sözde aydın insanları her çevrede çok görürüz. (Gündüzalp, 1961, s. 130)

Son dönem Osmanlı aydınlarından olan Mehmed Şemseddin, çocukların, meslek seçimi kararında özgür iradeleriyle hareket edemediklerini, bu konuda, ailelerinden de gerekli desteği göremediklerini söylemiştir. Okullarda da etkili bir mesleki rehberlik yapılmamaktadır. Terzilik, boyacılık, berberlik, marangozluk, yapı ustalığı gibi mesleklerin değer görmediğini, bu mesleklerin, ancak herhangi bir sebepten dolayı eğitim hayatına devam edemeyenler tarafından tercih edildiğini, okul hayatında başarı gösterenlerin ise devlet memurluğuna yöneldiklerini, iktisadi ve teknik yönü ağır basan mesleklere itibar göstermediklerini söyleyen Şemsettin, arzulanan toplumsal değişim ve dönüşüm için öncelikle bu memur zihniyetinden uzaklaşılması gerektiğini söylemiştir. Ona göre bu konuda muvaffak olabilmenin yolu da eğitim sisteminde köklü bir değişime gidilmesinden geçmektedir. (Gündüz, 2008, s.158)

Duyar, dilimizde argo bir kullanıma sahip olan "herif" kelimesinin aslında Arapçada sanat anlamına gelen "Hirf" kökünden türemiş olduğunu, "Herif" sözcüğünün de "Hırfetle" yani sanatla uğraşan, sanatkâr, sanatçı anlamlarına geldiğini söylemiştir. Ona göre ülkemizde eskiden Dökümcülük, Dülgerlik, Demircilik ve Marangozluk gibi zanaatlar "Hırfet" olarak adlandırılırdı ve bu zanaatları meslek edinmiş olan kişilere de "Herif" denilirdi. Duyar, sanatçılığın unvanı olan "Herif" kelimesinin, Osmanlı'da, el sanatlarına dayalı mesleklerin hakir görülmesinden dolayı zamanla argo bir kullanıma büründüğünü ifade etmiştir. Duyar, Türklerin, özünde sanata,

sanatçıya ve devinişsel becerilerin ön plana çıktığı mesleklere karşı duyarlı ve bu alanda yetenekli bir millet olduğunu ifade etmiştir. Osmanlı toplumunda, bu tarz işlerin ve mesleklerin değersizleştirilerek sadece memuriyet ve askerlikle ilgili mesleklerin saygın olarak kabul edilmesinin sebebinin ise bu tarz işlerin Osmanlı toprağı haline gelen yeni yerlerdeki yerli halka bırakılmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. (Duyar, 1961, s. 131)

Gündüzalp, Ülkede yapılması gereken birçok iş olduğu hâlde, ülke nüfusunun işsiz olmasını idrak edemediğini ifade etmiştir. Ona göre işsiz nüfusu, ihtiyaçlara göre yapılması gereken işlere yönlendirecek bir organizasyona ihtiyaç vardır. Bu organizasyon görevini de ülke aydınlarının üstlenmesi gerekir. Potansiyel işgücünden faydalanabilmek için herkesin yeteneklerine göre eğitim görme imkânı elde edeceği bir eğitim sisteminin kurulmasıyla birlikte bu sorunun aşılabileceğini ifade eden Gündüzalp, eğitim seviyesi ne kadar yüksek olursa olsun, herkesin, tornavida, testere, törpü vb. gibi teknik aletleri kullanarak evindeki ufak tefek tamirat işlerini yapabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Onun deyimiyle bu durum *"*Efendiliğe aykırı bir durum" sayılmamalıdır. O, "Yirminci yüzyılın bütün eğitimcileri el işlerinin eğitim değerini takdir etmekte hemen hemen oybirliği etmişlerdir. Hatta sadece zihin etkinliği ile ilgili birçok bilgilerin bile aynı zamanda el etkinliğinin yardımı ile daha iyi öğrenilebileceğini ileri sürmüşlerdir." ve "Belli bir gaye uğrunda dikkatle yapılan el işlerinin, bütün duyuları ve türlü zihin yeteneklerini geliştirmek hususunda, hatta karakter teşkilinde bile çok önemli etkiler yaptığı çoktan ispat edilmiştir. Yeter ki bu el işleri iyi bir eğitim çevresi içinde ve bilimsel metotların yöneticiliği altında yapılsın." diyerek mesleki eğitimin de odak noktasını oluşturan psikomotor becerilerin, eğitimde hareket noktası olarak kullanılmasının önemine vurgu yapmıştır. (Gündüzalp, 1961, s. 130) Bir önceki bölümümüzde de gördüğümüz gibi bu düşünce Dewey'in iş pedagojisiyle örtüşmektedir.

Osmanlı'nın kendini sanayi devrimine adapte edemeyerek, Batı'nın çok gerisinde kalmasının sebeplerinden birisi de bu geri kalmış zihniyettir. Cumhuriyet Döneminde, Sanata ve tekniğe dayalı meslekleri hakir gören zihniyeti ortadan kaldırmak amacıyla gösterilen tüm çabalara rağmen bakanlık içerisinde mesleki ve teknik eğitimin müstakil bir örgüt yapısına kavuşabilmesi 10 yıllık bir rötarla mümkün olabilmiştir. Bu gecikmenin en önemli sebebi, ülkede tekniğe dayalı mesleklerde yetişmiş kişi sayısının yeterli olmayışıdır. (Sayar, 1961, s.12)

Bu noktada değinmek gerekir ki Türkiye Cumhuriyeti, kurulduğunda yaklaşık 40.000 köy vardı ve nüfusun %80'i küçük gruplar hâlinde bu köylerde yaşamaktaydı. Savaştan çıkmış köylüler yoksulluk ve cehaletle mücadele etmekteydi. Köyler arası bir iletişim ve iş birliği yoktu. Köylerde Baskın olan ekonomik faaliyet geçimlik tarımdı. Tarımsal üretim, ilkel araç ve gereçlerle yapılıyordu. Amaç, hane halkını geçindirmekti. Kapalı ekonomi olarak adlandıracağımız bu yapıda ihtiyacı aşan bir üretim fazlası sağlanamadığı için pazara ürün sunumu da söz konusu değildi. Çünkü, modern tarım araçlarıyla, bilime dayalı modern tekniklerin uygulanmadığı bir tarımsal faaliyette ürün verimliliği oldukça düşüktür. Ancak hane halkını besleyebilecek miktarda ürün elde edilebildiğinden dolayı, ticarete konu olabilecek bir üretim fazlası elde edilemez. Böyle bir ekonomik ortamda Sanayileşme için gerekli sermaye birikimi de sağlanamamıştır. Çünkü Osmanlı Devleti'nin merkeziyetçi yönetimi sermaye birikimi yapabilecek bir burjuvazinin gelişimine imkân tanımamıştır. (Başgöz, 1995, s.67)

Bir ülkenin kalkınabilmesi, o ülkedeki sanayinin gelişimiyle pozitif korelasyona sahiptir. Frenklerin deyimiyle "Türkiye bir ziraat memleketidir." Ancak zirai üretim ticarete konu olmadığı müddetçe ve bu üretimden yerli sanayide hammadde olarak yararlanılmadığı müddetçe tek başına zirai üretimin ülke kalkınmasında itici bir güç oluşturabilmesi mümkün değildir. Geçmişte, yabancı ülkelere tanınmış olan ticari ayrıcalıklar (kapitülasyonlar) sonucu Osmanlı pazarına vergisiz bir şekilde sürülen yabancı ürünleri, yüksek fiyatlara satılmış, bunun karşısında alıcı bulamayan yerli ürünleri üreten sanatkârlar ise ekonomik açıdan zor duruma düşmüşlerdir. Duyar, ülkede ihtiyaç duyulan tüm ürünlerin, neredeyse tamamının ithal ediliyor olmasından dolayı, halkın, imparatorluğun son zamanlarında iyice fakirleştiğini, sanatın ve endüstrinin tüm işlevini kaybettiğini ifade etmiştir. (Duyar, 1961, s. 132)

Duyar, bu dışa bağımlılık durumunu, 1910'larda yaşayan bir Türk'ün kılık kıyafetini ve yaşadığı evi betimleyerek anlatmaya çalışmıştır. "Başındaki fes, Avusturya tezgâhlarında yapılmış bir kızıl külahtı, sırtındaki elbise, boynundaki yakalık, boyun bağı, üstündeki gömlek, ayağındaki çorap ve ayakkabı, hep yabancı malı idi" ve "Evlerimizin damında Marsilya kiremidi, duvarlarında Avrupa tuğlası, Fransız, İngiliz veya Rus çimentosu, Romanya kerestesi vardı". (Duyar, 1961, s. 132) diyerek bu dışa bağımlılık durumunu çarpıcı bir biçimde aktarmıştır.

Bir ülke de Endüstriye nitelikli eleman yetiştirme sorumluluğunda olan Mesleki eğitimin işlevsel olabilmesi için mezunlarının piyasada kendi alanlarıyla ilgili bir işe kolaylıkla yerleşebilmeleri gerekir. Eğer, eğitim verilen meslek alanının sektörde bir karşılığı yoksa ya da meslek okulu mezunlarının istihdam edilebileceği yeterli nicelik ve nitelikte işletme mevcut değilse, o ülke de mesleki eğitimin de gelişmesi mümkün olmaz. Görüldüğü gibi bir ülke ekonomisinin üretimde dışa bağımlılık durumuyla O ülkedeki mesleki eğitim sisteminin gelişmişlik durumu birbiriyle ilintilidir. Yerli üretimin gelişmediği bir ülkede fabrika, imalathane, atölye vb. üretim tesisleri de bulunmayacağı için bu kurumlara eleman yetiştirme meselesi de gündeme gelmeyecektir. Görülüyor ki imparatorluk döneminde mesleki eğitimin bir devlet politikası olarak ele alınmamasının en büyük sebebi, ülkede yerli ve millî bir sanayinin olmayışıdır. Yerli ve millî bir sanayinin kurulamamasının bir sebebi de yabancılara verilen ticari ayrıcalık anlamına gelen kapitülasyonlardır. Çünkü, kapitülasyonlar yabancı ürünlerin ülke piyasasına serbestçe nüfuzuna izin vermiş, bu da yerli üretim ve satışa ket vurmuştur.

Koçer, imparatorluk döneminde mesleki eğitimin gelişememesinin önündeki en büyük engel olarak kapitülasyonları göstermiştir. (Koçer, 1992, s. 212) ancak Osmanlı ekonomisini derinden sarsan kapitülasyonların cumhuriyet devrine intikaline izin verilmemiş, 24 Temmuz 1923'te İsviçre'nin Lozan şehrinde imzalanan Lozan Barış Antlaşmasıyla birlikte, kapitülasyonlar kaldırılmıştır. (Altuğ, 1983, s. 158) Mesleki ve teknik eğitim sisteminin gelişimi için önkoşul olan yerli ve millî

sanayi tesislerinin kurulması ancak cumhuriyet kurulduktan sonra mümkün olabilmiştir.

Ülkemiz coğrafyasında, sanayileşme için önkoşul teşkil eden değerli maden rezervleri ve çeşitli enerji kaynakları mevcuttur. Ancak sanayinin fiilen gelişebilmesi, mevcut insan kaynağının eğitilerek üretim mesleklerine yönlendirilmesiyle mümkündür. Zihinsel faaliyete dayalı liberal meslekler tüm dünyada üretim mesleklerine göre daha çok kıymet görmektedir. Lalik, ilgili istatistiklere göre çalışan nüfus içerisinde üretim mesleklerinde çalışanların, oransal olarak daha fazla olduğu ülkelerde, kalkınmışlık düzeyinin de daha yüksek olduğunu söylemiştir. Bu ülkelerde teknik okullara ayrılan öğrenci kontenjanının klasik eğitim veren okullardan daha fazla olmasının da bu savı doğruladığını ifade etmiştir. Nitekim şu araştırma, onun bu savını doğrular niteliktedir.

1961 yılında ele alınan bir makalede, aynı yıl işaret edilerek, Ülkemiz mesleki okullarında öğrenim gören gençlerin, ortaöğretim kademesinde eğitim gören tüm gençlere oranının %13,7 seviyesinde olduğu, bu oranın Yunanistan'da %20, Yugoslavya'da %23, İtalya ve İsrail'de %30, ve Batı Almanya'da ise %64 olduğu söylenmiştir. Yamaç, ülkemizde bu oranın %25'e yükseltilebilmesi için 750.000 kişinin, hatta yetişkinlerin eğitimi de dâhil edilirse, 1.000.000 kişinin mesleki eğitime yönlendirilmesinin bir hedef olarak belirlenmesi gerektiğini söylemiştir. (Yamaç, 1961, s. 170) Bu makale, özellikle Almanya gibi sanayide öncü bir ülkenin başarısının altında yatan nedenlerden birinin de mesleki ve teknik eğitime gereken önemi vermesi olduğunun güçlü bir kanıtı niteliğindedir.

Lalik, "Her meslek dalının seçkin insan zekâsına ihtiyacı vardır. Teknikte hiyerarşik bir kademelenme bulunduğu da muhakkaktır; fakat her kademe daha az şerefli olmayan ayrı bir yetişme ile öğrenilen bir ihtisasa taalluk eder." diyerek aslında mesleklerin birbirine göre bir üstünlüğü olmadığını, toplumda her türden mesleğe ve bu mesleklerde çalışacak kişilere ihtiyaç olduğunu ifade etmek istemiştir. (Lalik, 1961, s. 10) Bu görüşler Dewey'in meslek eğitimi anlayışıyla paralellik göstermektedir. Dewey'de meslekleri bir hiyerarşiye tabi tutmaz. Toplumun devamı için her türlü mesleğe ihtiyaç olduğunu düşünür. Mesleklerin birbirine üstünlüğünü tartışmak yerine, her mesleğin gerekli ve önemli olduğunu, kas gücüne dayalı mesleklerin de en az diğerleri kadar saygıyı hak ettiğini kabul etmek gerektiğini söyler.

Saydam, mesleki ve teknik okulların ülke kalkınmasındaki rollerini tespit etmiştir. Saydama göre mesleki ve teknik okullar, bir ülkenin endüstriyel, sosyal ve iktisadi hayatına doğrudan katkı sağlarlar.

A) Mesleki ve Teknik Eğitimin İktisadi Etkileri

Meslek okulu mezunları iktisadi üretime doğrudan katkı sağlama olanağı elde ederler. Bu sayede üretimin ve buna bağlı olarak da gelirin devamlılığı sağlanmış olur. Bazı meslek okulu mezunları, atölyeler, imalathaneler açarak, ülke istihdamına doğrudan katkıda bulunurlar. (Saydam, 1961, s. 8) Böylece işsizliğin azaltılmasına ve üretimin arttırılmasına katkı sağlarlar. Üretim artışı, gelir artışına etki eder. Gelir artışı da devletin vergi gelirlerinde artışa neden olur. Bu da devletin kamusal hizmetlere daha fazla kaynak ayırmasını sağlayarak toplumsal refaha katkıda bulunur.

Mesleki ve teknik eğitimin verildiği en önemli müesseselerden birisi de meslek kurslarıdır. Bu kurslar, toplumda âtıl hâlde bulunan insan kaynağının, vasıflı hâle getirilerek üretime kazandırılmasında kritik öneme sahiptirler. Böylece toplumda ortaya çıkabilecek potansiyel olumsuzlukların da önüne geçilmiş olur. Bir bireyi meslek sahibi yapmak toplumsal huzura da doğrudan katkı sağlar. Çünkü bir işle meşgul olmayıp aylak gezen bir insanın, toplumsal huzuru bozacak davranışlarda bulunma olasılığı çok daha yüksektir. (Saydam, 1961, s. 8)

B) Mesleki ve Teknik Eğitimin Sanayi Üzerindeki Etkileri

Mesleki ve teknik okulların görevlerinden birisi de dünyadaki teknik gelişmeleri takip ederek modern imalat tekniklerinin üretime entegrasyonunu sağlamaktır. İlaveten meslek okulları ürettikleri ürünleri sergileyerek, sanatkârlara ürün örnekleri sunmalıdır.

Meslek okulları, öğrencilerini, çağın gereklerine göre en güncel bilgi ve becerilerle donatarak mezun ederler. Bu sayede, çalışma hayatındaki iş kalitesinin artmasına doğrudan katkı sağlamış olurlar.

Meslek okulları, yetiştirdikleri nitelikli insan kaynağıyla, yeni endüstri alanlarının doğuşuna öncülük ederek, yerli endüstrinin korunması, gelişimi, yerli kaynakların yerli çabalarla işletilmesi gibi konularda büyük sorumluluk üstlenirler (Saydam, 1961, s. 8).

C) Mesleki ve Teknik Eğitimin Sosyal Hayat Üzerindeki Etkileri

Bu okullar gençlerin yeteneklerini geliştirerek onları birer meslek sahibi yaparlar. Meslek sahibi olan bir bireyin özgüveni gelişir ve geleceğe, sağlam adımlarla ilerleyerek hem kendisine hem de topluma fayda sağlar.

Teknik eğitimin doğasından kaynaklanan disiplinli ve düzenli çalışma becerisini okul yıllarında kazanmış olan bir öğrenci, yaşamı boyunca bu becerileri muhafaza ederek yaşamına artı değer katar

Kız Enstitüleri ve akşam kız sanat okullarında dikiş, nakış, moda işleri gibi kadın sanatlarını öğrenme imkânı elde eden kız öğrenciler hem aile hem de ülke ekonomisine katkı sağlama olanağı elde ederler.

Gezici köy kadın kursları sayesinde şehir ve kasabalardaki sosyal gelişim imkânlarından yararlanamayan köylü kadınların, aile ekonomisi, temel sağlık bilgisi,

çocuk bakımı, ev yönetimi gibi konularda bilgi ve beceri edinmesi sağlanır. (Saydam, 1961, s. 8)

Lalik, Mesleki ve Teknik Öğretimde önemli olanın mezunların sayısı değil, niteliği olduğunu söylemiştir. Ona göre, Endüstrinin ihtiyaç duyduğu yeterlilik düzeyine erişememiş olan meslek elemanlarının üretime nitelikli bir katkı sağlaması mümkün değildir. Lalik, nitelikli meslek elemanı yetiştirmenin önemini şöyle bir analojiyle izah etmiştir. Ona göre Nasıl ki makine parçası imalatında istenilen kalitede olmayan ürünler kalite kontrol sırasında tespit edilip üretim hattından uzaklaştırılıyorsa, Meslek elemanı yetiştirme hususuna da aynı ciddiyetle yaklaşılmalıdır. Türkiye'nin geleceği için Mesleki ve Teknik Öğretime büyük bir sorumluluk düşmektedir. Çağdaş dünya da var olan mesleklerin ve iş sahalarının bir benzerini içerecek ortamın, ülkemizde de tesis edilmesi ve yürütülebilmesi için büyük bir emek ve çaba sarf edilmesi gerekmektedir. (Lalik, 1961, s. 10)

Lalik, bir devletin, kalkınabilmesi ve vatandaşlarının yaşam standardını yükseltebilmesi için nüfusunun büyük bir bölümünü üretim mesleklerine yönlendirmesi gerektiğini söylemiştir. O, eğer toplumsal zihniyet bu düşüncenin aksi bir kanıya sahipse, en yetenekli yöneticilerin bile bu hâli ortadan kaldırmasının mümkün olamayacağını söylemiştir. (Lalik, 1961, s. 11) Çünkü toplumun geneline hâkim olan düşünce ve inançları değiştirmek çok zordur. Toplumun yanlış düşünce ve inançlarında bir değişiklik olmadığı takdirde yeniliklerin o toplum içerisinde yeşerecek bir zemin bulabilmesi de mümkün olmaz.

Sayar, mesleki ve teknik eğitim sisteminde gözlemlediği iki problemden bahsetmiştir. Bunlardan birincisi, meslek okullarının, toplum nezdinde klasik okullara göre ikinci planda yer alıyor olması ve meslek okulu mezunlarından yükseköğretime devam etmek isteyen öğrencilerin çeşitli yasal engellerle karşılaşmasıdır. Bu problemlerden birincisinin günümüzde de hâlâ devam ediyor olması oldukça düşündürücüdür.

Sayar, meslek lisesi ve genel lise ayrımını uygun görmemektedir. O, Amerika'daki okullarda yaptığı gözlemlere dayanarak ülkemiz eğitim sisteminin lise kademesi için bir model önerisinde bulunmuştur. Sayar, içerisinde fen, edebiyat, ticaret ve sanat alanlarından derslerin yer aldığı zengin bir programa sahip bir lise modeli önermektedir. Sayar, bu modeli "Dört Kollu, İki Gayeli Lise Modeli" olarak adlandırmıştır. Ona göre böyle bir eğitim modeliyle yetişecek bir öğrenci hem genel kültür bilgilerini hem de meslek bilgilerini yeterli derecede öğrenme imkânı bulacağı

için bir yükseköğretim programına devam etme ihtiyacı duymadan iş hayatına atılabilecektir. Sayar, meslek lisesi mezunlarının bir yükseköğretim programına devam etmesine karşı olmamakla birlikte buna imkânı olmayan gençlerin, direkt iş hayatına atılabilecek bir bilgi ve beceri donanımıyla mezun olmalarını istemektedir. (Sayar, 1961, s. 13) Sayar'ın bu eğitim modeli, Dewey'in eğitim ve meslek eğitimi anlayışla benzerlik göstermektedir.

Görüldüğü gibi, meslek eğitimi, cumhuriyet öncesi dönemde her ne kadar olumsuz bir toplumsal algıya sahip olmuşsa da cumhuriyetle birlikte ortaya çıkan kalkınma ve ilerleme düşüncesi, mesleki ve teknik eğitimin öneminin anlaşılmasını sağlamıştır. Bu dönemdeki birçok aydın ve eğitimci tarafından her fırsatta mesleki ve teknik eğitimin önemi vurgulanmış ve onun desteklenmesinin ülkenin geleceği için büyük önem arz ettiği dile getirilmiştir.

5.4. Mesleki ve Teknik Eğitimde Kuruluş (Yapılanma) Dönemi (1923 – 1940)

Cumhuriyet Döneminde mesleki ve teknik eğitimin bir devlet politikası olarak ele alınmaya başlanması, bakan Mustafa Necati'nin girişimleriyle mümkün olmuştur. Mustafa Necati, Atatürk'ün de onayıyla birlikte Belçikalı Mesleki eğitim uzmanı Ömer Buyse'yi ülkemize davet etmiştir. Ülkemiz eğitim sistemi üzerinde çeşitli incelemelerde bulunan Buyse'nin önerileri, bir rapor hâlinde yayımlanmıştır. (Gündüzalp, 1961, s. 129)

Birinci Dünya Savaşı sonunda, siyasi sınırların değişmesi hasebiyle meslek okullarından bazıları, ülke sınırları dışında kalmıştır. Bazıları ise yetersiz bir şekilde faaliyetlerine devam etmiştir. 1923-1924 Eğitim öğretim yılında Ankara, Adana, İstanbul, Bolu, Konya, Kastamonu, Edirne ve Sivas'ta bulunan meslek okulları eğitim – öğretim faaliyetlerine devam etmiştir. Bu yıllarda İstanbul Çapa ve Üsküdar'da bulunan 2 kız mektebi ile Samsun da bulunan bir ticaret mektebinin faaliyetlerine devam ettiği bilinmektedir. 1923 – 1924 Eğitim / Öğretim yılında ülkede toplam 44 meslek okulu bulunmaktadır. Bu okullarda 3.427'si Erkek, 592'si kız olmak üzere Toplam 4019 öğrenci öğrenim görmekte ve 258 öğretmen görev yapmaktadır. (Doğan, 1983, s. 359)

1924-1933 Yılları arası Mesleki ve Teknik Eğitim sisteminin kurulması açısından bir hazırlık dönemi olmuştur.

Alkana göre Türk Mesleki ve Teknik Eğitiminin Tarihi gelişimi, "Başlangıç", "Kuruluş" (1923-1940), "Ülke çapında yaygınlaşma" (1940-1960) ve "Ulusal nitelik kazanma" (1960-1998) olmak üzere dört evreden meydana gelmektedir. İlk evre olan "kuruluş evresi" imparatorluk dönemine rastlamaktadır. Mithat Paşa'nın kurmuş olduğu ıslahhaneler bu dönemin en önemli gelişmesi olmuştur. (Alkan, 1999, s.223) Bu başlıktan itibaren, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde mesleki ve teknik eğitim alanında yapılan atılımlar ve bu atılımların arkasındaki düşünce yapısı Alkan'ın sınıflandırmasına uygun olarak 3 evre hâlinde incelenecektir. "Başlangıç" evresiyle alakalı konulara "Modern Meslek Eğitiminin Osmanlı'nın Son Dönemine Uzanan Kökleri" başlığı altında yer verildiği için burada ayrıca değinilmeyecektir.

Ülkemizde, mesleki eğitimin kökleri her ne kadar imparatorluk dönemine dayansa da mesleki eğitimin bir sistem yaklaşımı içerisinde ele alınmaya başlanması, Cumhuriyetle birlikte olmuştur. Mesleki eğitim, bu yıllarda, ekonomik kalkınma planlarına koşut olarak ele alınmıştır. Temel amaç, mesleki eğitimin, eğitim sistemi içerisindeki konumunun net bir şekilde ortaya konulması ve bu eğitim türünün, değişen toplumsal, politik ve ekonomik şartlara uygun hâle getirilmesidir. Bu amaçlara binaen cumhuriyetin ilk yıllarında, Yabancı uzman incelemeleri, mesleki eğitimin millî eğitim bakanlığı merkez örgütü içerisinde müstakil bir yapıya kavuşturulması, öğretmen yetiştirme, üretime doğrudan katkı sağlayabilecek insan gücünü yetiştirme, mevcut mesleki eğitim kurumlarının geliştirilerek ihtiyaç olan yerlere yenilerinin açılması, yapılan yasal düzenlemelerle mesleki eğitimin bütçe ve ödenek sorununun çözülmeye çalışılması gibi girişimler, mesleki eğitim reformu kapsamında yapılan atılımlardan en önemlileri olmuştur. (Alkan, 1999, s.226). Bu gelişmeler alt başlıklar hâlinde detaylı bir şekilde incelenecektir.

5.4.1. Mesleki Eğitim Konusunda İncelemeler Yapmak Üzere Ülkemize Gelen Yabancı Uzmanlar ve Sundukları Raporlar

Dünya üzerinde devlet yöneticilerinin, ülkelerinin geleceği için önemli olan konularda, yabancı uzmanların görüş ve düşüncelerine başvurmaları fikri, batılılaşma ve modernleşmeyle birlikte ortaya çıkmış olan bir eğilimdir. Almanya ve Japonya, yabancı uzmanlardan görüş alma konusunda oldukça başarı göstermiş olan iki ülkedir. Bu uzmanların bir ülkeye geçici bir süre için gitmeleri ve kısa bir süre içinde incelemelerini tamamlayıp raporlarını düzenleyerek süreci sonlandırmaları, bu konuda

görülen yaygın bir uygulamadır. Bu uzmanlar sınırlı bir süre için gittikleri ülkelerde, inceleme yaptıkları alanın mevcut durumunu dahi tam olarak idrak edemeden, görüş ve önerilerini sunmuşlardır. Bu da bu düşüncelerin sadece teoride kalmasına neden olmuş ve doğrudan uygulanabilirliğini mümkün kılmamıştır. Elde edilen tecrübelerle, bir uzmanın, gittiği ülkede uzun süre vakit geçirmesinin ve oranın bürokratlarıyla iş birliği içinde çalışmasının, sunduğu önerilerin isabet derecesini ve uygulamaya aktarılabilirliğini arttırdığı görülmüştür. (Ergün, 1982, s.107)

Cumhuriyet Döneminde ülkemize gelen yabancı uzman sayısına bakıldığında bu dönemde ülkemize azımsanamayacak sayıda uzman geldiği görülecektir. Şöyle ki, ikinci dünya savaşının olumsuz etkilerinin görüldüğü 1942 – 1950 yılları arasındaki dönemi hariç tutarsak, 1924 ve 1960 yılları arasında, ülkemize farklı alanlarda incelemeler yapmak üzere toplamda 123 uzman gelmiştir. Bu uzmanların hepsi resmi bir davetle gelmiş değildir. Bazıları sadece konferans vermek, öğretmenlik yapmak ya da kendi inisiyatifleriyle, uzmanlık alanlarına giren konularda inceleme yapmak için gelmişlerdir. (Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2014, s. 1897) 1924 ve 1950 yılları arasındaki 26 yıllık dönemde, ülkemize gelen bu uzmanların, ekseriyeti %78,68'lik bir oranla çeşitli Avrupa ülkelerinden gelmiştir. Aralarında Dewey'inde bulunduğu %8,86'lık bir kısmı ise ABD'den gelen uzmanları kapsamaktadır. (Şahin, 1996, s.77–78 Aktaran Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2014, s. 1897). Avrupa'dan gelen uzmanların çoğunluğu oluşturmasına şaşırmamak gerekir. Çünkü coğrafi yakınlık ve o dönemin ulaşım şartları düşünüldüğünde Avrupa'dan Türkiye'ye ulaşım ABD'den Türkiye'ye ulaşıma göre çok daha kolaydır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında yerli ve millî bir eğitim sisteminin kurulması için yapılan çalışmaların bir parçası olarak ülkemize gelen ilk Yabancı Uzman, John Dewey olmuştur. Onu, sırasıyla Almanya'dan gelen Alfred Kühne ve Belçika'dan gelen Omer Buyse izlemiştir. Bunların dışında İsviçre'den gelen Albert Malche, Amerikan heyeti, Berly Parker, Prof. Frey ve Prof. G, Prof. Dr. Mimar Ernest Egli, Bay ve Bayan Ruatelet, Bayan Boccard, Prof. Dr. Oldenburg vb. olmak üzere eğitimin çeşitli konularında uzman olan pedagoglar ülkemize gelerek eğitim sistemimiz üzerinde incelemelerde bulunmuşlar ve bazıları da görüşlerini bir rapor hâlinde sunmuşlardır. Dewey, eğitim sistemimizin geneline ilişkin görüşler sunarken, Buyse, mesleki ve teknik eğitim konusunda önerilerde bulunmuştur. Bu dönemde sadece yabancı uzmanlardan görüş istenmemiştir. O sıralar Darülfünunda akademisyenlik görevinde

bulunan İsmail Hakkı Baltacıoğlu da "Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor" başlıklı bir rapor yazarak, mesleki eğitim konusundaki düşüncelerini belirtmiştir.

Bu noktada, söz konusu eğitimcilerin sunmuş oldukları raporlardan hareketle ülkemiz eğitimi konusundaki görüş ve önerilerine yer vermek, mesleki eğitim sistemimizin gelişim serüvenini anlamak açısından önemlidir.

5.4.1.1. John Dewey'in Türkiye Ziyareti ve Türkiye Maarifi Hakkındaki Raporu ve Bu Raporun Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri

Eğitim konusunda incelemelerde bulunmak ve fikirlerini sunmak amacıyla, ülkemize gelen ilk Uzman, Amerikalı filozof ve pedagog John Dewey'dir. Millî Eğitim Bakanı İsmail Safa Özler tarafından 1923 yılında ülkemize davet edilen Dewey, Vasıf Çınar'ın bakan olduğu 1924 yılı ağustos ayında ülkemize gelerek Ankara, Adana, İstanbul ve Erzurum başta olmak üzere çeşitli şehirlerimizde 2 ay boyunca incelemelerde bulunmuştur. (Binbaşıoğlu, 1995, s. 189) Dewey'in Türkiye ziyaretinin arkasında bulunan ve bu gezinin sponsoru olan isim, bir Türk dostu olan, Amerikalı iş adamı ve diplomat Mr. Charles R. Crane'dir. Dewey, 24 Ağustos 1924 tarihli hâkimiyet-i millîye ve Cumhuriyet gazetelerine verdiği röportajda, Türkiye'ye dostu Crane'in teşvikiyle geldiğini, burada daimî olarak kalmak gibi bir amacının olmadığını ifade etmiştir. (Ata, 2013, s.878)

Dewey, ülkemizdeki ziyaretleri ve tetkikleri sonucunda 2 ayrı rapor düzenleyerek görüş ve düşüncelerini iletmiştir. İlk rapor 5-6 sayfadır ve bir muhtıra niteliğindedir. Bu muhtırada, bütçeye acil olarak konulması gereken ödeneklere yer verilmiştir. İkinci ve ayrıntılı raporu ise Dewey, Amerika'ya döndükten sonra göndermiştir. Bu rapor 1 Mart 1925 tarihli Maarif Vekaleti Mecmuasında yayımlanmıştır. Rapor 1928 yılında aynı dergide tekrar yayımlanmıştır. Raporun 1939, 1952 ve 1989 tarihli basımları da mevcuttur. (Binbaşıoğlu, 1995, s. 189)

Cumartesi gününe rastlayan 19 Temmuz 1924 tarihinde, eşiyle birlikte Orient ekspresiyle Viyana'dan gelen Dewey, ilk olarak Arnavutköy'de bulunan Konstantinapolis Kolejinde ağırlanmış, akabinde Amerikan Kolejinde misafir edilmiştir. (Ata, 2001, s. 195) 23 Temmuz günü basınla iletişime geçen Dewey, aynı gün Hariciye Murahhası Nusret Bey tarafından ziyaret edilmiştir. (İleri, 23 Temmuz 1924 Akt; Ata, 2001, s. 195) 25 Temmuz günü eşiyle birlikte Nusret Bey'e

iadeiziyarette bulunarak, ivedi bir şekilde maarif vekaletiyle görüşmek istediğini bildirmiştir. (Vakit, 24 Temmuz 1924 Akt; Ata, 2001, s. 195) Nusret Bey, öncelikle maarif müsteşarı Fuat Köprülü ile görüşmesini önermiş, ilaveten, Türk millî eğitimi hakkında kapsamlı bilgi edinebilmek amacıyla, Ankara'ya seyahatlerinin elzem olduğunu söylemiştir. Dewey, 24 Temmuz günü Darülfünuna giderek, Fuat Bey'le görüşmüş ve Türk millî eğitimi hakkında genel bir bilgi almıştır. İstanbul'da yaklaşık bir hafta kalarak, (Ata, 2001, s.195-196) burada önceden belirlenen ziyaret programına göre 10 okula ziyarette bulunmuştur. Ziyarete gittiği okullarda, kurumun fiziki durumu, öğretim araç ve materyalleri gibi konularda bilgi toplamış ve çeşitli eğitim paydaşlarıyla sohbetler etmiştir. 24 Temmuz – 12 Ağustos arası İstanbul ve Bursa ziyaretlerini gerçekleştiren Dewey, 13 Ağustos günü maarif vekaletinde temaslarda bulunmak üzere Ankara'ya gitmiştir. Burada da gerekli ziyaret ve incelemeler de bulunan Dewey, 23 Ağustos'ta Türk ocağının organize etmiş olduğu yemek ziyafetine teşrif etmiş ve burada Mustafa Kemal Atatürk'le tanışarak kendisiyle sohbet etme imkânı bulmuştur. (Ortak, 2004, s.56 Akt; Duman, 2023, s. 74) Dewey Atatürk'le görüştükten sonra "Meşhur bir adamla ilk görüştüğüm zaman ekseriya hayal sukutuna uğrarım. Fakat Mustafa Kemal Paşa ile görüşünce ümidimin fevkinde buldum" demiştir. (Ünder ve Aslan, 2020 Aktaran; Çıbık, 2024, s. 101) Bu yorumu onun vizyon sahibi bir düşünce adamı olduğunun göstergesidir. Dewey, 26 Ağustos'ta İstanbul'a dönerek, eylül ayı başlarında Bursa iline ziyaretlerde bulunmuş (Ortak, 2004, s.56 Akt; Duman, 2023, s. 74) ve yabancı kaynaklara göre 18 Eylül'de Türkiye'den ayrılmıştır. (Ata, 2001, s.204)

Dewey, İstanbul'da bulunduğu sıralarda 27 Temmuz 1924'te Darülfünun 'da (Ata, 2001, s. 196) İstanbul muallimler cemiyetinin kendisi için tertip ettiği çay etkinliğinde, Türkiye'ye geliş amacının bir eğitim ıslahatı yapmak olmadığını, öncelikli amacının, Türk eğitim sisteminin mevcut durumu hakkında bilgi edinmek olduğunu, daha sonra da Türk eğitimcilerle görüşerek, onların fikir ve düşüncelerini öğrenmek istediğini, akabinde onlarla birlikte, Türk eğitimi için sosyal ve bireysel ihtiyaçlara uygun, bilimsel temele dayalı bir eğitim rotası saptamak istediğini söylemiştir. O, Türk eğitimindeki en önemli sorunun, öğretmen sorunu olduğunu, İyi bir eğitim için, öncelikle öğretmen yetiştirme sisteminin belli bir istikrara kavuşturulması gerektiğini, öğretmenlik mesleğinin toplumda, bireyler açısından, arzu edilen, istenilen, güven duyulan bir meslek olarak konumlandırılması gerektiğini ifade etmiştir. O, ayrıca bu

etkinlikte, Şikago üniversitesi bünyesinde açmış olduğu Laboratuvar okulun öneminden bahsetmiş ve konuşmasının sonunda Türkiye için henüz kapsamlı bir eğitim programı oluşturacak kadar hazır olmadığını, öğretmenlerin okulun kalbi olduğunu, bundan dolayı da Türk eğitimi için birincil amacının öğretmen yetiştirme sorununu çözüme kavuşturmak olduğunu ifade etmiştir. (Binbaşıoğlu, 1995, s. 191)

Dewey'in Türkiye ziyareti sırasındaki bazı detaylara bakacak olursak;

O, Türkiye ziyareti sırasında öğrencilerin yaz tatilinde olması sebebiyle okulları faaliyet hâlindeyken gözlemleme imkânı bulamamıştır. Bundan dolayı Dewey, okul gezileri sırasında sadece Derslik, Okul binası, Laboratuvar, işlik gibi eğitim ortamlarını ve Harita vb. gibi öğrenme materyallerini müşahede etme imkânı bulmuştur. Bu da eğitim sistemimize ilişkin yeterli ve tam bir değerlendirme yapmasını engellemiştir. Örneğin Galatasaray Lisesini ziyareti sırasında okulda bulunan, Telsiz, Sinema, Telefon gibi birtakım çağdaş eğitim materyalleri ilgisini çekmiştir. O, Kız okullarının durumunu, erkek okullarından daha iyi bulduğunu dile getirmiştir. İstanbul da görev yapan öğretmenlerle sohbet etme imkânı bulan Dewey, bu öğretmenlerin mesleklerini severek yaptıklarını ve kendisinden daha iyi Fransızca konuştuklarını aktarmıştır. (Ata, 2001, s. 198)

Dewey'in ülkemize gelişi genel olarak olumlu karşılanmakla birlikte ilk başlarda birtakım eleştirilere de neden olmuştur. Bu eleştiriyi yapanlardan biri olan Baltacıoğlu, ülkemize uzman davet etmek yerine yurtdışına öğrenci göndermenin daha iyi bir karar olabileceğini söylemiştir. Baltacıoğlu, Akşam gazetesinde yayımlanan "Ecnebi Mütehassısları" adlı makalesinde Dewey'in gelişini, kendisinin bir filozof olduğunu bu yüzden de uygulama konusunda bir yetkinliğinin olmadığını gerekçe göstererek eleştirmiştir. Baltacıoğlu, ayrıca Türkiye'nin uygulamadan gelen uzmanlara ihtiyacı olduğunu yazmıştır. Baltacıoğlu daha sonra Akşam gazetesinin 25 Temmuz tarihli sayısında yayımlanan "John Dewey Kimdir?" adlı makalesinde bu eleştirisini düzelterek Dewey'in sadece bir düşünür olmadığını, onun uygulamadan gelen bir yönünün de bulunduğunu ifade etmiştir. Baltacıoğlu'nun bu düşünce değişiminde Dewey'le çeşitli eğitim konularında yüz yüze sohbet etme imkânı bulmuş olmasının da büyük etkisi olmuştur. Bu noktada kısaca hatırlatmak gerekirse Dewey, 1896 yılından 1904 yılına kadar yönettiği Chicago üniversitesine bağlı laboratuvar okulunda pedagojik görüşlerini test etme imkânı bulmuştur (Ata, 2001).

Dewey'in Türkiye de bulunduğu sırada Hâkimiyet-i Millîye gazetesine verdiği bir röportajda dile getirdiği mesajlar önemlidir. Bu röportajda, muhabirin "Nasıl bir kanaatle buradan ayrılıyorsunuz" sorusuna karşılık olarak Dewey, "Tevhid-i Tedrisatı olumlu karşıladığını söyleyerek, Orta mekteplerin müfredatının bireyi hayata hazırlayacak ve ona bir meslek kazandıracak şekilde yapılandırılmasının zorunlu olduğunu söylemiştir. Çünkü ona göre her orta mektep mezunu bir üst eğitim kurumuna devam etme imkânı bulamayacağı için bu kişilerin, bu okullardan hayatta doğrudan faydasını görecekleri bilgi ve becerilerle mezun olmaları şarttır." (Hâkimiyet-i Millîye, 26 Ağustos 1924 Akt; Ata, 2001, s. 202)

Muhabirin "Türk eğitiminin inşası yolunda ne gibi önerileri olduğunu, bu konuda millî eğitim bakanlığına bir rapor sunup sunmadığını" sorması üzerine Dewey, şu önemli hususlara değinmiştir.

- Eğitimin, öğrenci ile çevresi arasında yakın bir bağlantı kurması gerektiğini söylemiştir.

- Orta mektep öğrencilerinin bir meslek alanında çalışabilecek bir yeterliliğe sahip olarak mezun olmaları gerektiğini söylemiştir.

- İlkokul kademesinin doğrudan bir mesleğe hazırlanmak için erken olduğu kanaatinde olduğunu dile getirerek, bu okulların öncelikle bireyin kişilik gelişimine odaklanması gerektiğini söylemiştir. Ona göre, bu kademede sadece zihinsel öğrenmelere yer verilmemeli, el işleri yardımıyla çocuğun gerçek hayatı tanıması sağlanmalıdır. Köy hayatına yönelik bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. Ona göre örneğin, bir çocuğun yaşadığı çevrede buğday tarımıyla uğraşılıyorsa, bu konu eğitim ortamlarında da ele alınmalıdır. Bu amaçla öğrenciye, ilk önce tohum türleri hakkında bilgi verilmeli, akabinde İklim, hava ve toprak şartlarının buğday tarımı üzerindeki etkilerine değinildikten sonra, buğday yetiştiriciliği konusundaki tarım teknikleri uygulamalı olarak gösterilmelidir.

- Okul binalarının öğretime uygun olarak tasarlanması ve bu binalarda oyun alanlarının yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

- Türkiye gibi cumhuriyet rejimiyle yönetilen demokratik ülkelerde, çocukların, girişimci bir kişiliğe sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü cumhuriyet rejiminde, halk, kendi kendisini idare edeceği için yurttaşların atılımcı bir kişiliğe sahip olmaları elzemdir. Ancak, yurttaşlarından itaatin beklendiği

mutlakiyetçi yönetim sistemlerinde bireylerin durağan ve pasif bir karaktere sahip olmaları istenir.

Muhabirin, "Ülkemiz hakkındaki genel izlenimleriniz nelerdir?" sorusuna karşılık Dewey, "Türk milletinin birçok sıkıntının üstesinden geldiğini ve azimle çalışmaya devam ettiğini ifade ederek bu durumdan duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir." (Hâkimiyet-i Millîye, 26 Ağustos 1924 Akt; Ata, 2001, s. 202)

Dewey'in, eğitim sistemimizde yaptığı incelemeler sonucu Millî Eğitim Bakanlığımıza sunmuş olduğu rapor 3 kısımdan oluşmaktadır. Bu kısımlar ve alt başlıkları şöyledir; (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939)

1. Bütçeye konulması zorunlu ödenek hakkında Muhtıra
2. İptidai Rapor (Ön Rapor)
3. Esas Rapor
    - Methal (Giriş)
    - Program
    - Maarif Vekilliği Teşkilatı
        - Terbiyevi Neşriyat
        - Kütüphane Faaliyetleri
        - Mektep İnşaatı
        - İstihbarat
    - Muallimlerin yetiştirilmesi ve terfihi
        - Muallimlerin Terfihi
    - Muallimlerin Yetiştirilmesi
    - Mektep Sistemi
        - İlk Mektepler
        - Tali Mektepler
        - Yüksek Mektepler
    - Sıhhat ve Hıfzıssıhha (Sağlık ve Hijyen)
    - Mektep İnzıbatı
    - Muhtelif Mevat

Dewey, bu raporlardan ilkini henüz ülkemizdeyken kaleme alıp sunmuştur. Millî eğitim bakanlığı bütçesine acil konulması gereken ödenekleri ve bunların kullanılacağı yerleri gösteren muhtıra niteliğindeki bu rapor 8 maddeden oluşmuştur. İptidai rapor,

Esas raporun bir parçasıdır. Esas rapora hazırlık amacıyla kaleme alınmıştır. Esas rapor ise Giriş, program, maarif vekilliği teşkilatı, muallimlerin yetiştirilmesi ve terfihi, Muallimlerin yetiştirilmesi, Mektep sistemi, Sıhhat ve hıfzıssıhha, mektep inzibatı, muhtelif mevat olmak üzere 8 başlıktan ve bunların alt başlıklarından meydana gelmiştir. Toplamda 30 sayfadan meydana gelen bu rapor, Dewey'in ülkemiz eğitim sistemi üzerindeki düşüncelerini göstermesi bakımından önemlidir.

Dewey, Türkiye'deki ziyaretleri sonucu düzenlemiş olduğu raporda, öne sürmüş olduğu görüşlerin ve sunmuş olduğunu eğitim modelinin uygulanabilir olması için öncelikle, bu konuda yasal düzenlemelerin yapılması gerektiğini söylemiştir. Bu öneriye binaen, Dewey'in görüşlerini yansıtan program modeli, dönemin Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati tarafından yasal bir zemine kavuşturularak, 10 yıl süreli bir program olarak uygulamaya aktarılmıştır. (Ocak, 1997, s.45-47 Akt; Duman, 2023, s. 76)

Bu raporun, çalışmamız açısından önemli olan kısımları aşağıda açıklanmıştır.

5.4.1.1.1. Bütçeye Konulması Zorunlu Ödenek Hakkında Muhtıra

Gençleri yetenek ve gereksinimlerine göre hazırlamak için kurulacak olan meslek ortaokullarının, çeşitli bölgelerin gereksinimlerine göre ticaret ve tarım meslek kursları açmak ve 8-10 yaşındaki çocuklar için mesleki ders programları hazırlamak gibi sorunlarla uğraşmak için bir şube açması gereklidir. Bunun için bir ödenek ayrılmalıdır.

Dewey, bu muhtırada, halk kesimine ve okullara yönelik olarak, sanayi tesislerimizde kullanılan makine, alet, araç ve gereçlerin tanıtımının yapılabilmesi için gezici sergiler açılması gerektiğini ve bu konuda eğitim almaları ve uzmanlık kazanmaları için yurtdışına gönderilecek olan öğrenciler için bütçede ödenek ayrılması gerektiğini söylemiştir.

O, Yabancı ülkelerdeki okulları incelemek üzere özel bir komisyon kurulması gerektiğini söylemiştir. Ona göre, bu komisyon, yabancı ülkelere giderek, oralardaki okulları, mimari tasarım, fiziki yapı, kullanılan öğretim materyalleri açısından incelemelidir.

O, tarımın ve çiftçi örgütlerinin geliştirilmesi maksadıyla köy okullarına biçilecek rolü belirlemek için bir komisyon kurulması gerektiğini söylemiştir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.2)

5.4.1.1.2. İptidai Rapor (Ön Rapor)

Bu Rapor'un 3.maddesinde Dewey, inceleme imkânı bulduğu okullarda yeterli sayıda hayvan ve bitki resmi ile tabiat bilgisi ve kimya dersleri için gerekli olan araç, gereç ve çeşitli eğitim materyalinin mevcut olduğunu söylemiştir. O, bu materyallerin çeşitliliği açısından yeterlilikten bahsetmiş ancak nicelik bakımından her öğrenciye yetecek kadar materyalin olmadığını söylemiştir. Ona göre, öğretmenin yaptığını onların da yapabilmeleri için her öğrencinin gerekli olan ucuz öğrenme materyaline sahip olması gerekir. Bu materyallerin temini için iki yol vardır. Bu materyaller gerekli tesis ve teçhizata sahip olan sanat okullarına yaptırılabileceği gibi bu işle uğraşan esnaf ve zanaatkarlara da yaptırılabilir. Dewey, öğretmenlerin eğitim ortamında ne tür araç-gereç ve öğretim materyali kullanabilecekleri noktasında rehberliğe ihtiyaçları olduğunu söylemiştir. O, bu soruna çözüm olarak Bakanlık ve bölge genel meclislerinin de katkılarıyla, gezici eğitim araç-gereçleri sergisinin oluşturulmasını önermiştir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.3-4)

Dewey, *bu Rapor'un 6.maddesinde,* bir okul binasının mimari tasarımıyla, o okulda uygulanan öğretim yöntemleri ve disiplin tarzları arasında, sanıldığından çok daha yakın bir ilişki olduğunu ifade ederek, klasik okul tasarımının deneyime dayalı öğretim yöntemlerinin uygulanmasını mümkün kılmayacağını ve o binalarda sadece kitaba dayalı eğitimin yapılabileceğini söylemiştir. O, öğrencinin öğrenmeye karşı motive edilebilmesi ve ona, deneyime dayalı bir eğitim ortamı sunulabilmesi için okulun fiziki yapısının ve burada bulunan donanımın eğitime uygun bir yapıda olması gerektiğini söylemiştir. O, bu sorunun, öğretmen yetiştirme probleminden sonraki en önemli sorun olduğunu belirterek, mimarların okul projesi tasarlarken eğitim gereksinimlerini dikkate almadıklarını bölge yönetimlerinin ise okul binasının sadece dış görünüşüne önem verdiklerini söylemiştir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.6)

Dewey, okul ortamlarında gerekli sağlık ve hijyen tedbirleri alınmadan ve okul binası içerisine, öğrencilerin deneyime dayalı olarak öğrenme imkânı elde edebilecekleri el işi atölyesi, ev işi atölyesi, resim atölyesi, kütüphane gibi eğitsel ortamlar kurulmadan, eğitim ve öğretim de istikrarlı bir ilerlemenin mümkün olmayacağını söylemiştir. O, bu amaçla, bakanlık bünyesinde "Bina ve Levazım Müdürlüğü" kurulmasını önermiştir. İlaveten, bu müdürlükte görev yapmak üzere, Okul mimarisi, çağdaş eğitim kuramları, sağlık ve hijyen gibi konularda belli bir yetkinliğe sahip olan

uzmanların istihdam edilmesi gerektiğini ifade etmiş ve bu uzmanların yetiştirilebilmesi için de bütçede 2-3 kişilik bir kadro ayrılması gerektiğini söylemiştir. O, yeni yapılacak okulların çok lüks olması gerekmediğini, imkânlar ölçüsünde Türkiye'nin uygun lokasyonlarında açık ya da yarı açık tarzda kurulabileceklerini söylemiştir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.6)

Dewey, *bu Rapor'un 7.maddesinde,* tarım konusunda eğitim almak, halk okulları ve ekonomik dayanışma gibi konuları incelemek üzere, Danimarka'ya bir komisyon gönderilmesini önermiştir. O, okulların, düşünce gelişiminin bir merkezi oldukları gibi sanayi gelişiminin de merkezi olmaları gerektiğini söylemiştir. O, ekonomik refah, bireysel özerklik ve toplum düşüncesini geliştiren yardımlaşma ve iş ortaklığı gibi yöntemlerin, Avrupa ülkeleri içerisinde en iyi Danimarka'da öğrenilebileceğini ifade etmiştir. O, ilaveten, öğretmenlerin, sanayide ve sosyal yaşamın her alanında topluma yol gösterecek, rehberlik edecek, ilerleme ve kalkınma yolunda önderlik yapacak bir vasıfta ve yeterlilikte yetiştirilmeleri gerektiğini söylemiştir. Bu düşünce, daha sonraları kurulacak olan köy enstitülerinin düşünce temelini oluşturması bakımından önemlidir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.6)

Bu Rapor'un 8.Maddesinde Dewey, yükseköğretime devam etme hedefinde olmayan, tarım ve sanayi işlerinde çalışmak isteyen ilkokul mezunlarına ve ilkokul eğitimini yarıda bırakıp iş ve meslek hayatına atılmak isteyen kişilere, iş ve meslek konusunda ihtiyaç duyacakları birtakım bilgi ve becerileri kazandırmak maksadıyla, orta dereceli meslek okullarının kurulmasını önermiştir. Bu tarz okulların kurulması için öncelikle, bir inceleme ve hazırlık komisyonu oluşturulması gerektiğini söyleyen Dewey, bu komisyon üyelerinden bir kısmının yabancı ülkelere giderek bu tarz okullar konusunda bilgi toplamaları gerektiğini, bir kısmının da Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde, bölge koşulları ve sanayi etkinlikleri konusunda incelemeler yapmaları gerektiğini söylemiştir. Bu okulların kuruluş yeri konusunda karar verecek olan bu komisyonun, bir başka görevinin de bu okullarda görev yapacak olan öğretmenlerin seçimi, yetiştirilmesi ve atanması hususu olduğunu söyleyen Dewey, bu öğretmenlerden bazılarının mevcut öğretmenler arasından seçilip, kendilerine kuramsal bilgiler verilmesi gerektiğini, bir kısmınınsa iş ve meslek konusunda bilgi ve beceri sahibi olan kişiler arasından seçilip, kendilerine kuramsal meseleler ve öğretim yöntemleri konusunda eğitim verilmesi gerektiğini söylemiştir. Bu meslek ortaokullarının temelini, diğer bakanlıklardan millî eğitim bakanlığına devredilecek olan tarım ve

ticaret okullarının oluşturacağını söyleyen Dewey, mevcut ortaokulların bir kısmının, mesleki ortaokula dönüştürülmesini ve yeni öğretmenlerin atanmasıyla birlikte eski okulların kademe kademe bu sisteme entegre edilmelerini önermiştir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.6)

Bu Rapor'un 9. Maddesinde Dewey, bu mesleki ortaokulların nasıl yapılandırılacağıyla alakalı bir model önerisi sunmuştur. Buna göre, bu okullara kabulde, ilkokul mezunu olma şartı aranmalıdır. O, gerek görülürse ilerleyen süreçte, ilkokulun ilk 3 yılını bitirmiş olanların da okula kabul edilebileceğini söylemiştir. Bu modele göre, her bir mesleki ortaokul bir öğretmen okuluna bağlı olacak şekilde kurulmalıdır. Dewey, ev idaresi, makine, nakış, el işleri, resim, sanayi, beden eğitimi, açık hava oyunları ve sporları, sağlık bilgisi ve fizyoloji, tarım gibi alanlarda mesleki ortaokul kurulmasını önermiştir. O, ilk etapta iki öğretmen okuluna bağlı olarak açılacak olan mesleki ortaokullarda pilot uygulama yapılmasını tavsiye etmiştir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.7)

Dewey, *bu Rapor'un 10. Maddesinde*, en az iki öğretmen okulunda okul yöneticisi ve eğitim müfettişi yetiştirmek üzere şubeler açılmasını önermiştir. Buna göre bu şubelere öğrenci kabulünde lise mezunu olma şartı aranmalı ve bu mezunlar arasından da bu mesleğe en uygun olanlar kabul edilmelidir. Dewey, öğretmenler arasından da okul yöneticisi ya da müfettiş olmak isteyenlerin bu şubelerde eğitim görebileceklerini söylemiştir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.7)

5.4.1.1.3. Esas Rapor: Giriş

Dewey, bir eğitim programı geliştirilebilmesi için, öncelikle okulun amaçlarının açıkça belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Okulun amaçlarının önceden belli olması durumunda, eğitim adına yapılacak tüm girişimlerde, bu amaçların, bir kılavuz görevi göreceğini söylemiştir. Ona göre Türk millî eğitiminin istikametini saptamak çok zor değildir. Dewey'e göre bu amaçlar şöyledir;

> Türkiye'nin uygar uluslar arasında yetkin bir üye olarak canlı, özgür, bağımsız ve laik bir cumhuriyet olarak gelişmesidir. Bu amaca varmak üzere, okulların ulus bireylerine önce doğru politik alışkanlıklar ve fikirler sağlanması, ikinci olarak, onlarda, çeşitli biçimde ekonomik ve ticari yetenekleri, özendirmesi, üçüncü olarak erkek ve kadını millî egemenliğe, ekonomik bakımdan kendi kendini yönetmeye ve sanatça ilerlemeye yönelterek, yani onları girişim ve yaratmaya, özgürce düşünmeye, bilimsel olarak düşünmeye ve kamu yararı için toplumsal işbirliğine alıştıracak düşünsel ve ahlaksal karakterin çizgilerini ve eğilimlerini kendilerinde geliştirmesi gerekir (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.8).

Dewey, bu amaçların gerçekleşmesi yolunda, sadece yönetici ve liderlerin çabalarının yeterli olmayacağını, tüm vatandaşların, ülkenin, kültürel, politik ve iktisadi gelişimine katkı sunabilecek bir formasyonla donatılmaları gerektiğini söylemiştir. Bu amaç için, sadece bir takım ders konularının aktarılması yeterli değildir. Dewey, eğitim amaçlarını gerçekleştirmede, çağdaş toplumsal dinamiklerden uzak gibi görünen köylerin, toplumsal değişimin merkezi olmaları gerektiğini söylemiştir. Daha önceki başlıklar altında da ifade ettiğimiz gibi, Dewey, okulu, toplumsal yaşamın organik bir parçası olarak görmüştür. Onun okul anlayışında, okul ve gerçek yaşam girift bir görünüme sahiptir. Dewey, okulun, toplumun bir minyatürü olduğunu, bu yüzden de gerçekte olan toplumsal kurumları ve ilişkileri temsil etmesi gerektiğini söylemiştir. Bu raporun devamında Dewey, okulların, yer aldıkları bölgenin birer sağlık merkezi konumunda olmaları gerektiğini söylemiş, burada, genel sağlık, bulaşıcı hastalıklarla mücadele, sıtma gibi hastalıklara karşı önlem geliştirme gibi bilgi ve becerilerin, sadece öğrencilere değil, o bölge halkına da kazandırılması gerektiğini söylemiştir. Ona göre öğretmen ve öğrenciler, doktor ve sağlık memurlarıyla iş birliği içinde hareket etmeli ve böylece okul, hastalıklarla mücadelenin merkezi hâline getirilmelidir. Dewey, öğrencilerin, sıtma hastalığının görüldüğü bölgelerde, bu hastalığa sebep olan virüsü taşıyan sivrisineklerin yaşadığı yerlerin tespit edilmesinde ve bu yerlerin kurutulmasında ya da oraya petrol dökülerek hastalık etkeninin ortadan kaldırılmasında görev almaları gerektiğini söylemiştir. O, bu şekilde o bölge halkına, hastalığın önlenmesinin mümkün olduğu mesajının verilebileceğini söylemiştir. O, okul bahçelerinin, sadece öğrenciler için değil, o bölge halkının da eğlence ve spor ihtiyaçlarını giderecek şekilde tasarlanması gerektiğini söylemiştir. Ona göre öğrenciler, okula devam etmeyen gençleri oyun ve spor aktivitelerine katılmaya teşvik etmelidirler (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.8).

O, okulun, sadece öğrencilere değil, içinde bulunduğu topluluğun tüm bireylerine hizmet etmesi gerektiğini düşünmektedir. Örneğin; Tarım ve Ticaret bakanlıkları, bazı bilgi ve tavsiyeleri toplumla paylaşmak istediğinde, öğrenciler, bilgi aktarımında, ilgili kurum ile halk arasında köprü görevi görmelidir. Öğrenciler, önce, kendi ailelerinden başlayarak, yakın çevrelerine bu bilginin aktarımını sağlamalıdırlar. İlaveten, ilgili kurumun ihtiyacı olan bilgiyi, yakın çevrelerinden toplayıp, ilgili resmi

kurumun enformasyon ihtiyacına katkı sağlamalıdırlar. Dewey, okulun amaçları konusunda şunları söylemiştir;

> Okulun amacı iki yönlüdür; Bir yandan millî yarar sağlayan bilgilerin toplanması ve yayımı görevini yerine getirecek bir merkez ve araç olmak (bu yoldan okulları topluluğun ve ulusun yaşamına bağlamak), öte yandan, öğrenciyi yurda yararlı olacak düşünce alışkanlıklarıyla donatmak ve alacakları bilgileri kuramsal ve gereksiz olmaktan kurtarmaktır (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.9).

Dewey, belediyelere bağlı olan elektrik dağıtım kurumlarının, kendi bünyelerinde bir uygulama okulu kurmalarını önermiştir. Bu okulların görevi, sadece çırak yetiştirmek olmamalı, bu okullar, bu tarz kurumların kurulmasında ve yönetilmesinde, ihtiyaç duyulan üst düzey teknik bilgi ve beceriye sahip personeli yetiştirme görevini de üstlenmelidir. O, her meslek okulunun iş hayatıyla bağlantı içerisinde olması gerektiğini ifade ederek, meslek okulu öğrencilerinin, mezun olmadan önce, okulda gördükleri derslerin, iş yaşamındaki uygulamalarını da görmek üzere, fabrikalarda ve iş yerlerinde staj yapmaları gerektiğini söylemiştir. Dewey, orman, maden, tren, telgraf ve telefonla ilgili kurumların da kendi bünyelerinde uygulama okulu kurmalarını önermiştir. O, Türkiye'de, özel teşebbüs sayısı arttıkça, patronların, işçi çocukları için gerekli eğitim tedbirlerini almaya, ana sınıfları açmaya ve büyük yaştaki çocuklara teknik eğitim imkânı sunmaya teşvik edilmeleri gerektiğini söylemiştir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.9)

Dewey'in staj vurgusu önemli bir husustur. Çünkü staj olgusu bir meslek okulu öğrencisinin gerçek iş yaşamıyla temas etmesini sağlayan önemli bir uygulamadır. Ülkemizde, 1986 yılında kabul edilen Mesleki Eğitim Kanunu'yla birlikte, çırak, kalfa ve ustaların yetişme şekillerinin ve işletmelerde yapılacak olan staj uygulamalarının bir düzene bağlanması amaçlanmıştır. (TBMM, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, 1986).

Bugün mesleki eğitim programlarının olmazsa olmazı olan işletmelerde beceri eğitimi uygulamalarının gerekliliği ve önemi, Dewey tarafından daha cumhuriyetin ilk zamanlarında dile getirilmiştir. Mesleki eğitimde staj uygulaması pragmatist dokuya sahip bir uygulamadır. Çünkü Meslek okulları piyasada fiilen bir mevcudiyete sahip olan iş alanlarına eleman yetiştirme misyonuyla kurulmuş olan okullardır ve bu kurumlar, amaçlarına ulaşabilmek için öğrencilerini piyasa koşullarına en uygun şartlarda yetiştirmek zorundadırlar. Okul kurumu ve iş hayatı, sosyolojik anlamda birbirine çok uzak olan iki olgu gibi görünür. Ancak bu okul meslek okulu olduğunda

iş hayatıyla okul arasında zannedildiği gibi büyük bir mesafenin olmadığı görülecektir. İşte meslek okullarındaki staj uygulamasının amacı, okul ile gerçek iş yaşamı arasında bir köprü kurmak ve bu sayede okulu gerçek yaşamla bütünleştirmektir. Meslek okullarının gerçek iş yaşamına açılan kapıları olarak görebileceğimiz staj uygulamaları, mesleki eğitimin en pragmatist yüzünü oluşturmaktadır. Dewey'in meslek eğitimi anlayışı bölümünde de aktardığımız gibi Dewey hangi meslek alanında eğitim görürse görsün bir öğrencinin sınırlı bir bakış açısıyla yetiştirilmesini ve bir alanda aşırı uzmanlaşmasını uygun görmemiştir. Ona göre, dünya bir bütündür ve bu dünyadaki her olgunun, her disiplinin birbiriyle organik bir bağı vardır. Bundan dolayı meslek eğitiminde salt teknik eğitimi uygun görmeyen Dewey, bireyin, mesleğinin tüm yaşamsal boyutlarına hâkim olacak şekilde yetiştirilmesini istemiştir.

5.4.1.1.4. Esas Rapor: Program

Dewey, Türkiye'nin, toplumsal amaçlarına hizmet edecek, meclis tarafından kabul edilmiş genel bir eğitim planına gereksinimi olduğunu söylemiştir. Ona göre bu program, tüm ilkeleriyle mecliste kabul edilerek, resmi bir nitelik kazanmalı ve Millî eğitim bakanlığı örgütündeki yönetici değişikliklerinden etkilenmemelidir. Bu programın, Millî eğitimin anayasası niteliğinde olması gerektiğini düşünen Dewey, programın mecliste karar verilen geçerlilik süresi içerisinde uygulanması gerektiğini ve yeni bir değişikliğin yine meclis kararı ile olması gerektiğini söylemiştir. Ona göre bu program, eğitim adına alınacak tüm önlemleri, açılması ya da düzenlenmesi gereken eğitim kurumlarını kapsamalıdır. Dewey, bu programın ülke için büyük önem taşıdığını, bu yüzdende detaylı incelemeler sonucu oluşturulması ve kabul edilmesi gerektiğini söylemiştir. Ona göre bu programın hazırlığı için gerekli komisyonların oluşturulması ve hazırlık aşaması için 2 yıllık bir süre yeterlidir.

5.4.1.1.5. Muallimlerin Yetiştirilmesi

Dewey, tarımın, Türkiye ekonomisi için önemli olduğunu, bundan dolayı, geliştirilecek eğitim programlarının, köylülerin ve çiftçilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hizmet etmesi gerektiğini söylemiştir. Köylünün ve çiftçinin ihtiyaçlarını dikkate almayan bir eğitim programının, bireyi başarılı kılamayacağını ve o'nda köy yaşamına karşı bir antipati oluşmasına yol açabileceğini söylemiştir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.19)

Erken Cumhuriyet Dönemindeki demografik verilere bakıldığında, görülecektir ki, o dönemde Türk nüfusunun ekseriyeti köylerde yaşamaktadır. Çoğunluğu köylerde yaşayan bir ülkenin millî eğitim sistemi de eğer gerçekçi hedefler belirlemek istiyorsa, eğitim programlarında, köylünün ve çiftçinin gelişimi için gerekli önlemleri almak zorundadır.

Dewey, köy yaşamını göz ardı eden bir eğitim sisteminin, skolastik ve kuramsal kalacağını söylemiştir. Ona göre, Türkiye'de toplumsal refah, ancak tarım işlerinde belli bir istikrar sağlanmasıyla mümkündür. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.19)

Yeni açılacak olan ilk ve orta dereceli okulların programlarında, eğitim hedefleri, köy yaşamının ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak belirlenmelidir. O, böyle yapıldığında okulda öğrenilenlerin gerçek yaşama yabancı kalmayacağını ve kolayca uygulamaya aktarılabileceğini söylemiştir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle, böyle bir eğitimi verebilecek nitelikteki öğretmenleri yetiştirecek olan, öğretmen okullarının açılması gereklidir. Dewey, bu okulları yönetecek olan idarecilerin de yurtdışındaki bu tarz okulları birebir incelemeleri gerektiğini söylemiştir. Öğretmen okullarında, spor ve sağlık bilimleri, beden eğitimi, resim, anaokulu, müzik, nakış, ticaret ve endüstri alanı meslek dersleri gibi branşlarda öğretmen yetiştirilmesini sağlayacak olan spesifik derslerin açılması gereklidir. Dewey, bazı öğretmen okulları bünyesinde de öğrencileri, öğretmen okulu mezunlarından oluşacak olan, öğretmen okullarında ders verecek öğretmenleri yetiştirecek, özel bir şubenin açılması gerektiğini söylemiştir. Bu şube öğrencilerine, tarih, edebiyat, yabancı dil, doğa bilimleri ve coğrafya gibi dersler verilmelidir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.20)

Gündüz, Dewey'in bu önerisinin orijinal olmadığını, Osmanlı döneminde öğretmen yetiştiren kurumların müfredatında zaten bu tarz derslerin yer aldığını söylemiştir. İmparatorluk döneminde müzik okulu niteliği taşıyan Darülelhan (1917), sahne sanatları alanında personel yetiştiren ve mezunlarından bazılarının da öğretmen olduğu Darülbedayi ve Ankara Musiki Muallim Mektebi (1924), Dewey'in önerisinde kastettiği tarzdaki mekteplerdir. (Gündüz, 2026, s. 13)

Dewey, Öğretmen okullarından en az birinin bünyesinde, deneyim okulu kurulması gerektiğini bu okulun asıl amacının, yeni öğretim yöntemleri ve ders materyalleri geliştirmek olması gerektiğini söylemiştir. Ayrıca bu okul, rehberlik ve psikoloji gibi disiplinlerin ilgi alanına giren sorunların incelenmesiyle de uğraşmalıdır. Dewey, bu

amaçların dışında bu okulun diğer bir misyonunun da öğretmen okullarında pedagojik formasyon derslerine girecek olan öğretmenleri yetiştirmek olması gerektiğini söylemiştir. (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.20)

5.4.1.1.6. Okul Sistemi

Dewey, ilkokul, ortaokul, lise gibi okul kademelerinde, asıl amacın öğrenciyi bir üst eğitim kademesine hazırlamak olduğunu, bu durumun, herhangi bir kademeden mezun olup öğrenimine devam etmeyecekler için olumsuzluk oluşturduğunu ifade etmiştir. Ona göre göre eğitim kademelerinin tek amacı öğrenciyi bir üst eğitim kademesine hazırlamak olmamalıdır. Her eğitim kademesinin amaçları açıkça belirlenmeli ve kendi içinde bir bütünlük oluşturmalıdır. Bir eğitim kademesinden mezun olan bir öğrenci, bir üst öğrenime devam etsin ya da etmesin belirli bir yeterlilikte olacak şekilde mezun edilmelidir. Dewey, Türk eğitim sisteminin mevcut durumunda okulların üniversiteye ya da başka bir yükseköğretim kurumuna öğrenci yetiştirecek şekilde planlandığını bundan dolayı mezun olan öğrencilerin belli bir yaşamsal yeterlilik elde edemeden mezun olduklarını söylemiştir.

Eğitim kademeleri birbirine hazırlık olacak şekilde yapılandırıldığında sadece, eğitimini yükseköğrenim kademesine kadar sürdürecek olanlar en yüksek verimi elde edebilir. Herkesin yükseköğretime kadar eğitimine devam etmesi olası olmadığı için eğitim kademeleri, hem bir üst öğrenime devam edeceklere, hem de etmeyecek olanlara fırsatlar sunacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Türkiye için merkeziyetçi bir eğitim sistemi önermeyen Dewey, ilkokul programlarının, okulun bulunduğu bölgedeki halkın ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek oluşturulması gerektiğini söylemiş, eğer buna dikkat edilmezse, çocuğun yaşadığı çevre ile okul arasında bir bağ kurulamayacağını, sonuçta çocuğun ilgi ve dikkatinin okula çekilemeyeceğini söylemiştir. Eğitim programları, okulun bulunduğu bölgenin ekonomik ve sosyal koşulları göz önünde bulundurularak geliştirilmelidir. Örneğin, ekonomik geçim faaliyetlerinin çoğunlukla tarıma dayandığı bölgelerde, çiftçilik işlerinin yoğun olduğu dönemlerde, veliler, çocuklarının işlere yardımcı olmasını isteyebileceğinden, bu dönemlerde okullar tatil olmalı, okulun açılış ve kapanış tarihleri, tarımsal üretim döngüsüne göre ayarlanmalıdır.

Dewey, iptidai raporda da ifade edildiği gibi, kurulmasını önerdiği mesleki ortaokulların, Endüstri, ticaret ve tarım gibi birbirinden farklı meslek alanlarında

eğitim vermeleri gerektiğini söylemiş, İstanbul ve Erzurum gibi şehirlerde de Fen ve yabancı dil ağırlıklı eğitim veren lise türlerinin açılmasını önermiştir. Ona göre, yabancı dil eğitiminde sadece bir dile odaklanılmamalı, Fransızca, Almanca, İngilizce, İtalyanca gibi diller, eğitimi verilecek diller arasında yer almalıdır. Öğretilecek yabancı dilin seçiminde, okulun amacı ve bölgesel ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, ticari hayatta İngilizce ve Almanca gibi dillerin önem kazandığı yerlerde bu dillerin öğretilmesi isabetli bir karar olacaktır.

Gündüz, Dewey'in açılmasını önermiş olduğu ziraat ve tarım alanında eğitim veren mekteplere Osmanlı döneminde rastlandığını hatta bu tarzdaki bazı mekteplerin kökeninin II. Abdülhamit dönemi öncesine dayandığını söylemiştir. Aynı şekilde onun yabancı dil eğitimine önem verilmesi gerektiği önerisinin de orijinallik içermediğini çünkü zaten II. Meşrutiyet döneminde yabancı dil eğitimine önem verilmiş olduğunu söylemiştir. (Gündüz, 2026, s. 14)

Dewey, Türkiye'nin, bilimsel metotlara göre yetişmiş ve belli bir yetkinliğe ulaşmış olan teknisyenlere ve mühendislere ihtiyacı olduğunu, ancak bu yeterliliklere sahip kişilerin yetiştirilmesi için yurtdışına öğrenci gönderilmesinin kalıcı bir çözüm olmadığını söylemiştir. O, çeşitli iktisadi girişimlerin finansmanının dış borçlanmayla sağlanabileceğini ancak bu işletmelerde yönetim, denetim ve yapım işlerinde çalışacak olan idari ve teknik personelin yetiştirilmesi işinin, Türk okulları tarafından üstlenilmesinin daha doğru olacağını söylemiştir. Dewey, bu amaçla yetkin bir teknoloji okulu kurulabileceğini, bu okul için yerli öğretmenler yetiştirilene kadar birkaç yıl için yabancı öğretmenlerden yararlanılabileceğini söylemiştir. O, bu okulun kurulması ve yabancı öğretmenlere ödenecek ücret gibi giderlerin Türkiye tarafından kolaylıkla karşılanabileceğini söylemiştir.

O, üniversite bünyesinde sosyal hizmetlerle alakalı bir bölüm kurulmasını önermiş ve bu bölümün yöneticilerinin, sosyal yardım, ceza ve ıslahevlerinin yönetimi, anne-çocuk sağlığı ve çocuk bakımı gibi konularda, bilgi ve beceri sahibi olan kişiler arasından seçilmesi gerektiğini söylemiştir. O, bu gibi konulara ilgisi olan kişilerin, bu tarz okullarda, örneğin ABD'nin New York şehrinde bulunan sosyal işler okulunda tecrübe kazanarak, Türkiye'deki okullarda ders verebilecek yeterliliğe ulaşabileceklerini söylemiştir.

Dewey, Türkiye ziyareti sırasında çocuk esirgeme kurumlarını dolaşmaya az vakit ayırabildiğini ifade etmiş ve bu kurumlarda yapılan mesleki ve teknik eğitim

faaliyetlerinden oldukça memnun kaldığını dile getirmiştir. İstanbul'da boğaz yakınlarındaki bir çocuk esirgeme kurumunu ziyaret etme imkânı bulduğunu söyleyen Dewey, burada yapılan faaliyetlerden etkilendiğini ve mutluluk duyduğunu dile getirmiştir. O, bu kurumdaki gözlemlerini paylaşarak, bu kurumun bahçesinde, öğrencilerin ekip biçmesi için uygun tarım alanlarının olduğunu, çocukların, bu konuda uzman birinin rehberliğinde, uygulamalı tarım becerisi kazandıklarını ve ayrıca ev ve mutfak işlerinde çalışarak, ev yönetimi becerisi kazandıklarını ifade etmiştir. Ona göre, çocukların bu şekilde aktif olmaları hem onları mutlu etmekte hem de kurum giderlerini minimize edici bir etki yapmaktadır. O, el sanatları, bahçe işleri, tarım, hayvan yetiştiriciliği, arıcılık gibi konularda bilgi ve beceri sahibi olan idareci ve öğretmenlerin sorumluluğu altındaki çocuk esirgeme kurumlarının, hem burada yaşayan dezavantajlı çocuklar için hem de diğer okullardaki öğrenciler için deneyimsel eğitim kurumu statüsü taşıyacağını söylemiştir.

> Hemen bütün okulların en büyük zaafı -bu zaaf hiçbir biçimde yalnız Türk okullarına özgü değildir- Okul öğretiminin çocukların bugünkü yaşamlarından ve çevrenin koşullarıyla zorlamalarından ayrı bulunmasıdır. Okul çevresinden adeta soyutlanmıştır. Ve çocukların gözünde okulda yapılan işlerin, dolaylarındaki gerçek yaşam ile ilgisi yoktur. Okul ayrı ve yapay bir dünyadır. Yetim evlerinde, coğrafya, yabancı dil, hesap, doğa bilimi derslerinin tezgâh ve bahçe işleri ve ev yönetimiyle bağlanması kolaydır. Böylece yetimler evi öbür okullara amaç ve yöntem bakımından örnek görevini üstlenebilir.
>
> (Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, 1939, s.104)

5.4.1.1.7. Sağlık ve Hijyen

Dewey, vücut sağlığının, bir bireyin çeşitli alanlarda ilerleyebilmesi ve başarı gösterebilmesi için ön koşul olduğunu söylemiş ve sağlık problemleri ortaya çıkmadan önce, koruyucu ve önleyici sağlık tedbirleri alınmasının, bu konudaki en önemli hususu oluşturduğunu ifade etmiştir.

Dewey'in sunmuş olduğu raporun sonuçları hakkında şöyle genel bir değerlendirme yapabiliriz: Dewey, Eğitim sistemini spesifik olarak değil genel hatlarıyla ele almıştır. O, raporunda eğitimle ilgili birçok konuya değinmiş, özel bir eğitim alanını incelemekten çok genel bir fikir beyanında bulunmuştur. Kuşkusuz onun raporu, eğitimi, mesleki ve teknik eğitim özelinde inceleyen bir rapor değildir. Ancak içeriğinde mesleki ve teknik eğitimle alakalı hususların bulunması ve bu çalışmanın onun meslek eğitimi anlayışını ele alan bir çalışma olması, bu raporu incelememizi

elzem kılmıştır. Dewey'in raporu ve onun Türk eğitimine ne derece etki ettiği sorunsalı alanyazında halen tazeliğini koruyan bir konudur.

Gündüz, Dewey'in raporunda yer alan hususların özgünlüğünü ve Türk eğitimine olası etkilerini tartıştığı çalışmasında, onun sunmuş olduğu raporun daha önce hiç gün yüzüne çıkmayan fikirler içermediğini, raporunda bahsetmiş olduğu birçok konunun zaten Osmanlı eğitim tecrübesinde bilinen şeyler olduğunu söylemiştir. Gündüz, Dewey'in bu fikir ve önerilerinin yüzeysel kalmış olmasının sebebini onun Türk toplumunun değerlerine ve zengin eğitim mirasına tam olarak vakıf olmamasına bağlamıştır. Onun, esas raporunun başında, "İlk ve pek mühim nokta Türkiye mekteplerinin gaye ve hedeflerini tespit etmektir" diyerek, yüzlerce yıllık eğitim deneyimine sahip olan bir ülkenin eğitim sisteminin gideceği yönü tayin etmeye çalışmasını cüretkâr bulan gündüz, Dewey'in böyle bir misyon edinmesini hem kendisi hem de onu davet edenler açısından ibretlik olarak görmüştür (Gündüz, 2026, s. 16).

Çalışmamızın konusu gereği bu başlık altında sadece raporun mesleki eğitim ile ilgili kısımlarına ve mesleki eğitimle bağlantısı kurulabilecek noktalarına değinilmiştir.

5.4.1.1.8. Dewey'in Türk Maarifi Hakkındaki Raporunun Türk Eğitim Sistemindeki Yansımaları

Dewey başta olmak üzere, ülkemize gelen yabancı uzmanların yaptıkları incelemeler sonucunda bir rapor düzenlemelerinin sebebi, görüş ve önerilerini belirterek, uygulama için yön göstermektir. Bu noktada, *"Bu raporlar uygulamada ne kadar etkili olmuştur?"* sorusunu sormamız gerekir. Çünkü uzman görüşüne başvurmanın ana motivasyonunu, uygulamaya yön verecek olan eylem tarzlarını saptamak oluşturmaktadır. Ülkeye uzman davet edilmesi fikri, nasıl ki siyasi bir kararsa, bu görüşlerin uygulanıp uygulanmaması da dönemin siyasi aktörlerinin tasarrufundadır. Nitekim Dewey'in, raporunda sunmuş olduğu görüşler de kendisinin ülkemize geldiği dönemde bakan olan Vasıf Çınar'ın döneminde ve sonraki bakanlar olan Şükrü Saracoğlu ve Hamdullah Suphi Tanrıöver'in dönemlerinde değil de ancak Bakan Mustafa Necati'nin döneminde gündeme gelmiş ve bazı önerileri uygulamaya aktarılmıştır. (Ergün, 1982, s. 111)

Dewey'in raporundaki hususların dikkatle incelendiği ve uygulamaya aktarılmaya çalışıldığı zamanlarda Süleyman Nuri Öz *Bir Öğretmenin Anıları* adlı eserinde Dewey ile ilgili şu yorumda bulunmuştur.

> Müfredat programımızın ihtiva ders ve maddeleri, çocuğun bugünkü hayatını doğrudan doğruya ilgilendirmeyen şeylerdir. Çocuk istikbaldeki menfaatini, şimdiden düşünemez, hissedemez ve buna göre de hareketlerini, çalışmasını tanzim edemez. Ancak, istikbalde işine yarayacak bilgiler şimdi de onu ilgilendirecek bir şekle sokulsa, çocuk çalışır ve meşgul olur. Eldeki program, vasıta ve şartlarla buna imkân yok gibidir. John Dewey'in usulünü, şimdilik hayalimizde tatbik etmekle müteessif ve müteselli olalım. (Öz, 1971, s. 96 Aktaran Ata, 2020, s.32)

Tarihsel kaynaklara göre Dewey'in raporu ilk olarak Mustafa Necati'nin başkanlığında toplanan III. Heyet-i İlmiye toplantısında gündeme getirilmiştir. Mustafa Necati'nin girişimleriyle 22 Mart 1926 tarihinde çıkarılmış olan Maarif Teşkilatına dair kanunun dördüncü maddesinde geçen "Türkiye'de hiçbir mektep Maarif vekâletinin ruhsat ve muvafakati olmaksızın açılamaz. Vekâletler muayyen tahsil dereceleri haricinde kendi memur ve mensupları için muvakkat kurs ve talimgâhlar açabilirler." hükmü ile altıncı maddesinde geçen, "İlk tedrisat mektepleri Maarif Vekâletinin müsaadesi ile açılır. Bunların programları ile tedris tarzlarının tayini ve murakabesi Maarif Vekâletine aittir, ilk tahsil çağındaki çocuklar meslek mekteplerine giremezler, ilk tahsil çağını geçirmiş ve hiç tahsil görmemiş çocukları kabul eden müesseseler bunlara ilk tahsili de vermeğe mecburdur." hükümleri Dewey'in raporundan ilham alınarak düzenlenmiştir. Dewey'in raporunda geçen "Okulun kalbi öğretmendir." sözü ise söz konusu kanunun on ikinci maddesine "Maarif hizmetinde asıl olan muallimliktir." şeklinde yansımıştır. Dewey'in çeşitli branşlarda öğretmen yetiştiren öğretmen okullarının açılması önerisi ilgili yasanın yedinci maddesine "Orta tedrisat mektepleri: 1- Liseler, 2- Orta mektepler, 3- İlk muallim mektepleri, 4- Köy muallim mektepleridir. Bu mekteplerden başka yüksek ve orta muallim mektepleri vardır! Yüksek muallim mektebi lise muallimlerini, orta muallim mektebi orta mekteplerle ilk ve köy muallim mekteplerinin muallimlerini ve ilk tedrisat müfettişleri ile tatbikat müdürlerini yetiştirir." (TBMM, 338 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 1926) şeklinde yansıtılmıştır. Akabinde öğretmen okullarının ödenek tutarı arttırılmış 1926 yılında ortaokul öğretmeni ve ilköğretim kademesine müfettiş yetiştiren Gazi Eğitim Enstitüsü kurulmuş, 1927 yılında Kayseri ve Denizli de köy öğretmen okulu ve Ankara'da ise ana öğretmen okulu açılmıştır. (Altunya, 2020)

Dewey'in meslek eğitimi için bakanlık bünyesinde ayrı bir örgüt yapısı kurulması önerisine binaen 1052 sayılı yasa çıkarılmış ve bu yasayla birlikte meslek eğitimi resmi bir nitelik kazanmıştır. Dewey'in ülkemiz eğitim sistemi üzerindeki doğrudan etkilerinin yanında birçok dolaylı etkisini de okumak mümkündür. Zaten bu çalışmanın amacı da bu etkileri ve yansımaları meslek eğitimi perspektifinden okumaya çalışmaktır.

5.4.1.2. Alfred Kühne'nin Türkiye Ziyareti ve Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Raporu

Dewey'den sonra ülkemize eğitim ve araştırma gezisi düzenleyen bir diğer uzman da Alfred Kühne'dir. Mesleki ve Teknik eğitim sistemimiz üzerinde incelemeler yapması ve bu konudaki görüş ve önerilerini sunması amacıyla Alman pedagog Kerschensteiner'ın önerisiyle ülkemize davet edilmiş olan Kühne, (Tonguç, 1974, s. 98, 99), 1925 yılı Ekim ayının ilk günlerinde İstanbul'a gelmiş ve 9 Ekim günü Ankara'ya geçmiştir. (Hâkimiyet-i Millîye, 7 Ekim 1925 Akt; Ortak, 2004, s. 136) 17 Ekim'e kadar, Ankara ve Eskişehir'deki mesleki ve teknik okullarda incelemeler yaptıktan sonra İstanbul'a dönmüştür. Burada da kız ve erkek meslek okullarını inceleyen Kühne, ilk izlenimleri hakkında ikdam gazetesine bir röportaj vermiştir.

Bu röportajda Kühne, Türkiye gibi yeni kurulmuş ve çağdaşlaşma yolunda ilerleme ve gelişme kaydetmek isteyen bir ülkenin, kalkınma hedefleriyle uyumlu insan gücüne ihtiyacı olduğunu ve ülkeyi bu amaca ulaştıracak insan kaynağını yetiştirecek meslek okullarının kurulması gerektiğini söylemiştir. Var olan meslek okullarının, Türkiye'nin ilerleme ve gelişme hedeflerini karşılamaktan uzak olduğunu söyleyerek, özellikle ticaret ve ziraat gibi alanlarda, uygulamaya dönük eğitim ve öğretim yapacak olan kurumların kurulmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Ankara, Eskişehir ve İstanbul'daki meslek okullarının, takip ettikleri eğitim programının birbirinden farklı olduğunu söyleyen künhe, özellikle İstanbul'da, iktisat ve ticaret gibi alanlara meslek elemanı yetiştirecek okulların kurulması gerektiğini söylemiştir. Bu röportajında İstanbul'daki hayat mekteplerinin durumundan memnuniyet duyduğunu dile getirerek, burada sanayi, kondüktör ve ticaret alanında eğitim veren okulları da ziyaret ettikten sonra Bursa'ya gideceğini söylemiştir. (İkdam, 19 Ekim 1925 Akt; Ortak, 2004, s. 137)

Kühne'nin raporundaki bazı ayrıntılar aşağıda açıklanmıştır.

Kühne, yeni bir devletin inşasında, modern bir yönetimin büyük önem taşıdığını, tek başına askeri, siyasi ve fikri gücün yeterli olmadığını söylemiştir. Ona göre bir ülkenin İktisadi gelişimi için optimum coğrafi koşulların ve doğal kaynakların varlığı yeterli değildir. İktisadi gelişim için, bu zenginlikleri en uygun şekilde yönetecek, sorumluluk sahibi insanlara ihtiyaç vardır. Kühne, Türkiye'nin iktisadi kalkınma için uygun bir zemine sahip olduğunu, vatandaşların ekonomik faaliyetlerinin, ilkellikten kurtarılması gerektiğini, bunun nasıl yapılması gerektiği noktasında da kendisine verilen yetki sınırları dâhilinde önerilerde bulunacağını ifade etmiştir. (Tonguç, 1974, s. 99)

Kühne, Mesleki eğitim sisteminin iyi bir şekilde yapılandırılmış ve yaygınlaştırılmış temel eğitim sistemi üzerine oturtulması gerektiğini söylemiştir. Bu konuda, ilkokul öğretmenlerine önemli bir rol biçerek, onların gerçek yaşam pratiklerini iyi kavrayarak öğrencilerini uygun bir meslek anlayışıyla eğitmeleri gerektiğini söylemiştir. (Tonguç, 1974, s. 99) O, ilkokullarda el işlerine önem verilmesinden ve kız öğrenciler için açılan okullarda kadınlara özgü el işlerine yer verilmesinden memnuniyet duyduğunu dile getirmiştir. İlaveten, o sıralarda Ankara'da İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun girişimiyle kurulan İş Üniversitesine gönderme yaparak, bu okulun erkeklere özgü el işleri eğitiminde başarı yakalayacağını söylemiştir. (Mesleki Terbiyenin İnkişafına dair rapor, s.2-6, Akt; Ortak, 2004, s.138)

Ordu, deniz kuvvetleri ve devlet demiryolları gibi devlet kuruluşlarının, eğitim atölyeleri açarak ve bunu yaygınlaştırarak nitelikli işçi yetiştirmelerini öneren Kühne, Türkiye'nin, demiryolu inşa planına göre, yıllık 700 km demiryolu döşeme hedefi olduğunu ve bunun için de yaklaşık 10.000 nitelikli işçiye gereksinim olduğunu ifade etmiştir. Ona göre, sanat okulu programlarında, gerçek yaşamla bağı kurulamayan çalışmalar azaltılmalı, bunun yerine ekonomik değeri olan çalışmalara ağırlık verilmelidir. O, sanat okulu programlarında iktisadi üretime önem verilmesinin, bu okulların verimliliğini arttıracağını söylemiştir. Buna ilaveten zanaatkârlar için de birtakım kurslar açmayı teklif etmiştir. (Tonguç, 1974, s. 100)

O, büro ve işletmelere, orta kademe teknik işler için eleman yetiştirecek bir makine inşaatı okulu kurulmasını önermiştir. Künhe, Türkiye'nin örme işleri ve süsleme sanatları için eleman yetiştirecek okullara da ihtiyacı olduğunu söylemiştir. (Tonguç, 1974, s. 100)

Ticaret eğitimi için, haftada 8 saat okulda eğitim görmeyi ve kalan sürede de bir ticarethane de staj yapmayı gerektiren hibrit bir eğitim modeli önermiş ve ticaret eğitiminin gelişmesi için öncelikle öğretmen yetiştirme sorununun çözüme kavuşturulması gerektiğini söylemiştir. Genç kızların, ekonomik hayata katkı saylayabilmeleri için ev yönetimi eğitimine önem verilmesi gerektiğini söylemiştir. (Tonguç, 1974, s. 100-101)

Kühne, Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimde izlenecek yol hakkında mevcut bir planın olmadığını, bu eğitim türünde belli bir gelişme kaydedilebilmesi için öncelikle uygun bir yönetim tarzı benimsenmesi gerektiğini söylemiştir. O, Almanya gibi ülkelerin tecrübelerine göre mesleki eğitim sisteminin yönetiminde merkeziyetçi bir yaklaşım benimsenmesinin uygun olmadığını ifade etmiş, sanat okullarının, içinde bulunduğu çevrenin sosyal ve iktisadi şartlarına uygun bir eğitim vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun mümkün olabilmesi için de sanat okullarının giderlerine yerel yönetimlerin de iştirak etmeleri gerektiğini söylemiştir. (Tonguç, 1974, s. 101)

Ona göre, bakanlıklar, kendi uzmanlık alanlarına uygun okulların kurulmasını sağlamalı ve bunların yönetiminde gerekli sorumluluğu üstlenmelidir. O, bakanlıklar bünyesinde, yapı okulu, dokuma okulu, makine yapım okulu ve adalet okulu gibi tematik okulların kurulabileceğini söylemiştir. (Tonguç, 1974, s. 101)

Kühne'nin, raporunda dile getirdiği önerilerden birisi de Türkçe'nin yazı dilinde bir alfabe değişikliğine gidilmesi önerisidir. O, Türkçeye yakın diller olan Macarca ve Fincede yapıldığı gibi Türkçede de alfabe değişikliği yapılmasının Türkiye'yi batı medeniyetlerine daha da yaklaştıracağını söylemiştir. (Mesleki Terbiyenin İnkişafına dair rapor, s.1-2, Aktaran, Ortak, 2004, s.138)

Kühne'nin raporu bakanlık tarafından detaylı ve uygulamaya aktarılabilir olarak görülmediğinden, önerileri eğitim sistemimizde bir uygulama alanı bulamamış, başka uzmanlar davet edilmiştir. (Ergün, 1982, s. 113)

5.4.1.3. Ömer Buyse'nin Türkiye Ziyareti ve Teknik Öğretim Hakkındaki Raporu

Kühne'den sonra Ülkemize eğitim konusunda incelemelerde bulunmak üzere davet edilen uzmanlardan birisi de Belçikalı mühendis Ömer Buyse'dir. Buyse, uzun bir süre ABD'de yaşamış ve burada yaptığı incelemeler sonucunda, ABD eğitim metotları konulu bir kitap kaleme almıştır. O, daha sonra Belçika'ya dönmüş ve burada 4 yıl

yöneticiliğini yapmış olduğu iş üniversitesini kurmuştur. Bu okulda uygulanan öğretim programını ve tecrübelerini yayımlayan Buyse, 1926'da ziraat ve meslek okulları üzerinde inceleme yapmak ve uygulanabilir bir program önerisi sunmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığımız ile bir sözleşme imzalamıştır. (Ergün, 1982 s.113, aktaran Kılınç, 2020, s. 176) Buyse, 1926 yılı haziran ayında ülkemize gelmiş, millî eğitim müfettişi Kemal Zaim Sunel'in refakatinde, Ankara, Kütahya, Uşak, İzmir, Aydın, Konya, Adana ve İstanbul illerinde incelemelerde bulunmuş ve bu incelemeleri sonucunda oluşturduğu raporu ve program önerisini bakanlığımıza sunmuştur. (Sunel, 1961, s. 122) Buyse'nin proje ve raporları 1927 yılında Maarif Vekaleti Dergisi'nde yayımlanmış ayrıca bu raporlar 1939 yılında bir kitap formatı hâline getirilerek basımı yapılmıştır. (Ortak, 2004, s. 162)

Mesleki ve Teknik eğitimin ülke çapında yaygınlaştırılması noktasında etkili olan bu raporda, Buyse, Mesleki ve Teknik eğitim için 3 aşamadan meydana gelen geçişli bir sistem önermiştir. O, bu kapsamda, halka yönelik meslek kursları açılmasını, nitelikli işçi yetiştirmek için meslek okulları açılmasını ve mühendis ve teknisyen yetiştirmek için de yüksek dereceli meslek okulları açılmasını önermiştir. Ona göre, mesleki ve teknik eğitim sisteminin yönetiminde, eğitimcilerin dışında ticaret ve sanayi odası temsilcileri de yer almalıdır. O, ayrıca mesleki okulların programlarının esnek olması gerektiğini ve bulundukları bölgenin endüstriyel ve ekonomik şartlarına uygun olması gerektiğini söylemiştir. (Doğan, 2012, s. 14)

Ülkemizde, sanayi, ziraat ve meslek mekteplerini inceleyen Buyse, gittiği illerde, ticaret odası, ziraat cemiyetleri gibi kuruluşları ziyaret etmiş, çiftçilik ve hayvancılık yapanlarla toplantılar düzenlemiştir. Kız çocuklarının ve dezavantajlı bireylerin mesleki eğitimi konusuna özen göstermiş, bu amaçla, çocuk esirgeme kurumu çalışanları ve kadın cemiyetleriyle görüşmeler yapmıştır. Ayrıca, bulunduğu şehirlerdeki sanayi işletmelerini görmeyi de ihmal etmemiştir. Gözlemlerine ilaveten halktan anket yoluyla da malumat toplayan Buyse, böylece Türk mesleki eğitiminin mevcut durumu hakkında geniş çapta bilgi sahibi olmuştur. İncelemeleri sonucunda bakanlığa, çeşitli okul projelerini de içeren, 370 sayfalık bir rapor sunmuştur. Bu raporda; mevcut sanat ve meslek okullarının iyileştirilmesi, her bölgede iktisadi ihtiyaçlarla uyumlu meslek okullarının açılması, küçük sanat erbaplarının mesleki gelişimini sağlayacak akşam sanat okullarının açılması, mesleki ve teknik eğitime

öğretmen yetiştirecek öğretmen okullarıyla teknisyen ve mühendis yetiştirecek okulların kurulması konuları ele alınmıştır. (Özalp, 1961, s. 41)

Aydemir, Belçikalı Uzman Omer Buyse'nin teknik eğitimimiz hakkında verdiği raporda yer alan tavsiyelerin, ancak Mehmet Rüştü Uzel tarafından uygulandığını ifade etmiştir. Ona göre, yabancı uzman raporları içerisinde, mesleki ve teknik eğitimi kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alan rapor, Buyse'nin raporudur. Aydemir, bu raporda teorik ayrıntılardan ziyade, eğitimde uygulama ve pratiğe ağırlık veren bir yaklaşımın benimsendiğini ifade etmiştir. (Bingöl, 1979, s. 8)

Buyse raporunda bazı mesleki ve teknik eğitim kurumlarının kurulmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler şöyledir;

Buyse, raporunda, Meslek okulları için meslek öğretmeni ve sanayi tesislerinde istihdam edilmek üzere uzman teknisyen yetiştirilmesi amacıyla Ankara'da Mustafa Kemal İş Üniversitesi adında bir yükseköğretim kurumu kurulmasını önermiştir. (Teknik öğretim hakkında rapor, 1927, s.6-9, Aktaran, Ortak, 2004, s.164) Bu Üniversitenin teşkilatı ve programı konusunda ayrıntılı bir planlama sunan Buyse, bu üniversiteyi, "hazırlık bölümü", "teknik bölüm", "yüksek teknisyenler bölümü" ve uzman yetiştirmek üzere "süreli kurslar bölümü" olmak üzere 4 kısımdan meydana gelecek şekilde planlamıştır.

Halkın büyük bir kısmına hitap edecek olan İş Üniversitesi ve çeşitli illerde kurulacak olan meslek okullarının, bireyleri, iktisadi üretim mesleklerine yönlendireceğini söyleyen Buyse, bu okul binalarının, geniş ve ferah bir iç mimariye sahip olacak şekilde inşa edilmeleri ve iyi bir şekilde donatılmaları gerektiğini söylemiştir. O, başlangıçta bu okullar için yapılacak olan yüklü yatırım harcamalarının, halkın refah seviyesi arttıkça ve ekonomi güçlendikçe fazlasıyla geri alınacağını söylemiştir. (Teknik öğretim hakkında rapor, 1927, s.9-13, Akt; Ortak, 2004, s.165)

Buyse, Mustafa Kemal İş Üniversitesiyle aynı mahiyette olacak şekilde yine Ankara'da İsmet İnönü Kız Enstitüsü adında kızlar için bir yükseköğretim kurumu kurulmasını önermiştir. Buyse, bu enstitünün amacını "Genç kızlarla kadınlara mahsus sanatlarda, ticarette ve modern hayatın icaplarından doğan içtimai müesseselerde genç kız ve kadınların yer bulabilmesi için kendilerine gerekli bilgileri vermek" şeklinde ifade etmiştir. (Teknik Öğretim Hakkında Rapor, 1927, s.67, Aktaran, Ortak, 2004, s.168) O, bu enstitünün, akşam meslek okulları, gündüz okulları ve yüksek kısım

olmak üzere 3 bölümden meydana gelecek şekilde kurulmasını önermiştir. Buyse, üniversite statüsündeki bu iki okul dışında, Kütahya, Konya, Adana, Mersin, Uşak, İzmir, Aydın, İstanbul gibi illerde kız ve erkekler için ayrı ayrı olacak şekilde çeşitli alanlarda meslek okulu açılmasını ve Ankara'da çeşitli meslek ve ev kurslarının açılmasını önermiştir. (Ortak, 2004)

Buyse'nin tüm bu okullarda açılmasını önerdiği meslek dallarından bazıları şöyledir: Taş işleri, süsleme sanatları, ağaç işleri, maden işleri, tesviyecilik, elektrik işleri, sıhhi tesisat, biçki ve dikiş, Moda ve çiçekçilik, Ticaret, Hasta bakıcılık, Duvarcılık, İplikçilik, Deri işlemeciliği, Deniz inşaatı vb. şeklindedir. (Ortak, 2004, s.16-170)

Buyse'nin önerileri doğrultusunda ve Mustafa Necati'nin öncülüğünde, meclis tarafından, İzmir ilinde Sanayi-i Kimyeviye ve Dokuma Mektepleri kurulmasına, sanat okullarının nitelikli işçi yetiştirecek kısmının 4 şube olacak şekilde, teknisyen yetiştirecek kısmının 2 şube olacak şekilde ve hazırlık kısmının da 2 şubeden meydana gelecek şekilde revize edilmesine, Ankara ilinde bir Kız Enstitüsü ve Mustafa Kemal İş Üniversitesi kurulmasına, sanat okullarının yönetimi için bir denetim komisyonu oluşturulmasına, sanat okulu eğitim programlarının en çağdaş şekilde oluşturulup, bu okullar için gerekli olan ders kitaplarının yazılmasına, Avrupa ülkelerinden yabancı uzmanlar çağrılmasına ve ticaret alanında akşam kursları açılmasına vb. karar verilmiştir. (Ergün, 1982, s. 119)

Alınan bu kararlardan Mustafa Kemal İş üniversitesi projesi, gösterilen tüm çabalara rağmen gerçekleştirilememiştir. Buyse'nin Ankara'da açılmasını önerdiği diğer bir okul olan İsmet Paşa Kız Enstitüsü ise kendi inşaatı devam ettiği sırada, 1 Aralık 1928 tarihinde Samanpazarı muhitinde, Himaye-i Etfal cemiyeti bünyesindeki bir binada, 28 öğrenci mevcudu ile eğitimini başlatmıştır. Enstitü, kendi bina inşaatının tamamlanmasının ardından 2 Kasım 1931 tarihi itibariyle Eğitim-Öğretime yeni binasında devam etmiştir. (Ortak, 2004, s.189) Buyse'nin önerileri doğrultusunda açılmasına karar verilmiş olan Sanayi-i Kimyeviye ve Dokuma Mektepleri ise gerçekleştirilen tüm girişimlere rağmen açılamamıştır. Buyse'nin önerisine binaen 1927 yılında ticaret alanında 25 adet kurs açılmıştır. 1928'de ise tarım ve sanat alanlarında çeşitli kurslar açılmasına karar verilmiştir. Halkın akşam kurslarına olan ilgisi yoğun olduğundan dolayı, Bakanlık, bu kursların türünü ve adedini arttırma kararı almıştır. Bu karara binaen, 1929 yılında, İstanbul kız sanat okulu bünyesinde terzilik kursu ve 1930 yılı yaz mevsiminde İstanbul Üsküdar Kız Sanat Okulu

bünyesinde ise beyaz iş, dikiş, moda ve biçki dallarında kısa süreli kurslar açılmıştır. Bu kurslarda, kız sanat okulu meslek öğretmenlerinin dışında, Ankara İsmet Paşa Kız Enstitüsü müdiresi Ruatle ve burada meslek dersleri öğretmeni olarak görev yapan Lalieu, Filip, Boccard gibi yabancı öğretmenler de görev almıştır. (Ortak, 2004, s. 197-198)

Görüldüğü gibi ülkemize gelen yabancı uzmanlar arasında mesleki ve teknik eğitim konusunda kapsamlı incelemelerde bulunan ve bu konuda en ayrıntılı görüş ve önerileri sunan Uzman Omer Buyse'dir.

5.4.1.4. Mesleki ve Teknik Eğitim Konusunda Ülkemize Gelen Diğer Yabancı Uzmanlar ve Sunmuş Oldukları Katkılar

Dewey, Kühne ve Buyse dışında Mesleki ve Teknik Öğretim alanında ülkemiz eğitimine katkı sağlamış olan diğer uzmanlardan bazıları aşağıda kısaca tanıtılacaktır.

5.4.1.4.1. Bay ve Bayan Ruateletler

Omer Buyse'nin, raporunda sunmuş olduğu önerilerin uygulanması noktasında yardım almak ve fikirlerine başvurmak amacıyla Bayan Latien, Guilain ve Philip ile Fransa'dan Bay ve Bayan Ruatelet'ler davet edilmişlerdir. Bayan Ruatelet 1927 yılı yaz mevsiminde, İstanbul Çapada yer alan, Selçuk Hatun Kız Sanayi Mektebinde, öğretmenler için açılan çeşitli kurslarda görev almış, denetim faaliyetlerinde bulunmuş, eşi Bay Ruatelet ise İstanbul sanat okulunun denetim faaliyetlerinde görev almıştır. (Ergün, 1982, s. 120)

Mesleki ve Teknik öğretim için bir plan hazırlığı da yapmış olan Ruatelet'ler, bu plan kapsamında bazı okullarda yeni meslek dallarının açılmasını ve öğretim programlarının yenilenmesini önermişlerdir. Bayan Ruatelet, 1929'da öğretmenlere yönelik olarak açmış olduğu bir kursta, Fransız mesleki öğretim metotlarına göre ders vermiş ve yine aynı yıl organize edilmiş olan Sanayi Okulları Kongresine katılım göstermiştir. Bay Ruatelet ise İzmir ve Ankara illerinde gerçekleştirmiş olduğu incelemeler sonucunda bir "Yüksek Teknik Öğretmen okulu" projesi hazırlayıp sanat okullarının öğretim programlarını yenilemiştir. Bayan Ruatelet'te Ankara ve İstanbul illerinde yer alan çeşitli kız okulları üzerinde incelemeler yaparak, Türk mesleki eğitimi konusunda Millî Eğitim Bakanlığına öneri niteliğinde bir plan sunmuştur. (Ergün, 1982, s. 120)

5.4.1.4.2. Bayan Boccard

Buyse'nin önerisiyle 1927 yılında ülkemize davet edilen Boccard, bakanlık ile 3 yıllık bir sözleşme imzalamıştır. Bakanlıkta Ev İşleri Tedrisatı Umum Müdürü ve Kız Sanayi Mektepleri umum Müdürü olarak görev yapmış olan Boccard, 1928 yılında İstanbul ilinde yapmış olduğu incelemeler sonucunda bakanlığa bir rapor sunmuştur. Boccard bu raporunda, kız sanayi okullarının ıslah edilmesini, bu okullarda, öğretimin çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılmasını, öğretimde pratiğin ön plana çıkarılmasını, genel kültür derslerine ilaveten ev yönetimi vb. konularda da dersler verilmesini önermiştir. Boccard, kız öğretmen okulunda kadın öğretmenlere yönelik bir kurs açılmasını ve bu kursta, ev dizaynı, aşçılık vb. temel yaşam konularında bilgiler verilmesi hususunda bakanlığa bir proje daha sunmuştur. Tüm bu projeleri gerçekleştirme imkânı bulan Boccard, 1929 yılında açılmış olan terzilik okulunda Bayan Martens ve Jofredi ile görev almıştır. (Ergün, 1982, s. 121)

5.4.1.4.3. Prof. Dr. Oldenburg

1927 yılında ziraat bakanlığı tarafından tarım okullarını incelemesi ve bu okulların geliştirilmesi noktasında fikir ve önerilerini sunması amacıyla ülkemize davet edilen Oldenburg, 1929 yılı sonlarına kadar çeşitli incelemelerde bulunarak orta dereceli tarım okullarının kurulup geliştirilmesinde büyük rol oynamıştır.

5.4.2. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Mesleki Eğitime Yönelik Düşünceleri ve Bu Düşünceler Üzerindeki "Dewey" Yansımaları

Yabancı uzmanların dışında, mesleki ve teknik öğretim konusunda görüşlerine başvurulan bir diğer isim de ikinci meşrutiyet ve Cumhuriyet Döneminde yaşamış, çeşitli öğretmen okullarında ve darülfünunda, pedagoji alanında dersler vermiş olan Türk eğitim filozofu İsmail Hakkı Baltacıoğlu'dur. (Binbaşıoğlu, 1995, s. 91) O, İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsünde akademisyen olarak çalıştığı sırada "Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor" başlıklı bir rapor yazarak, mesleki ve teknik eğitim konusundaki düşüncelerini ve bu konuda yapılması gerekenleri Millî Eğitim Bakanlığına sunmuştur. (Doğan, 1983, s.364) Bu rapor, 1927 yılında *Muallimler Mecmuası Dergisinin Mayıs-Haziran* sayısında yayımlanmıştır. Bu raporu incelemeden önce Baltacıoğlu'nun eğitim düşüncesine ana hatlarıyla yer vermek, bu raporda öne sürdüğü görüşleri ve mesleki eğitime yönelik önerilerini daha iyi idrak edebilmemiz açısından önemlidir.

5.4.2.1. Baltacıoğlu'nun Eğitim Anlayışı ve İçtimai Mektep İlkeleri

Türk eğitim filozofu İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 1900 – 1945 yılları arasında dünyanın birçok yerinde eğitim düşüncesini derinden etkilemiş olan eğitim reformu akımının ülkemizdeki en önemli temsilcisidir. Türk düşünürleri arasında görüş ve düşüncelerini en kapsamlı ve sistemli bir şekilde ortaya koymuş olan düşünür, odur. (Aytaç, 1987, s.111)

Eğitim reformu akımının, en belirgin özelliği, öncelikle, geleneksel eğitim düşünce ve pratiğini kapsamlı bir eleştiri süzgecinden geçirmek ve akabinde, çağın gereksinimlerine uygun, bilimsel bir bakış açısına sahip, reformcu eğitim modelleri ortaya koymaktır. 20. Yüzyılın ilk yarısında, eğitim sistemleri üzerinde, tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar durulmuş ve bu sistemler derin bir şekilde eleştirilerek, yerlerine çağdaş eğitim modelleri önerilmiştir. Baltacıoğlu da diğer eğitim filozofları gibi, işe, mevcut eğitim sistemini ve dayandığı felsefeyi eleştirerek başlamış ve sonrasında kendi eğitim modelini ortaya koymuştur (Aytaç, 1987, s.111).Başlangıçta, Rousseau, H. Spencer, G. Le Bon ve G. Compayre'nın etkisiyle düşünceleri bireyselci bir eğilim gösteren Baltacıoğlu, Durkheim'in toplumcu düşüncesiyle, Bergson'un sezgi ve yaratıcı gelişim ve Ziya Gökalp'in "Millî Terbiye" anlayışını harmanlayarak "İçtimai Mektep" adında kendine has bir eğitim modeli geliştirmiştir (Kafadar, 1997, s. 248).

Baltacıoğlu, eğitime yönelik görüşlerini, 1912 ve 1962 yılları arasında kaleme almış olduğu, çok sayıda makale, dergi yazısı ve kitapla ortaya koymuştur. Bu yapıtlarından en önemlileri ve onun eğitime yönelik görüşlerinin gelişim seyrini İnkılaptan-İhtilale doğru takip edebileceğimiz eserleri sırasıyla *Talim ve terbiyede İnkılap (1912)*, *İçtimai Mektep (1933, 2.baskı 1942)*, *Toplu Tedris (1938)* ve *Pedagojide İhtilal (1964)*'dir. (Aytaç, 1987, s. 116) *Talim ve Terbiyede İnkılap* adlı eseri, onun, Avrupa'daki izlenimlerinin de etkisiyle, Meşrutiyet dönemi ve öncesine hâkim olmuş olan felsefeyi eleştirdiği, eğitimin içinde bulunduğu mevcut durumu ve burada gördüğü yanlışlıkları, amaçlar, araçlar, okullar ve öğretmen anlayışları özelinde ortaya koyduğu başlangıç eseridir. (Binbaşıoğlu, 1995, s. 92) Baltacıoğlu'nun geleneksel eğitime getirdiği eleştiriler, ana hatlarıyla şöyledir.

Baltacıoğlu (1964) "Okullar, ayrı doğuşta, ayrı yaşta, ayrı oluşta olan öğrencileri sınıf denilen bir odaya kapatırlar, burada onlara aynı bilgileri vermek, aynı baskıları yapmak, onlardan aynı verimi almak, onların kafasını aynı kalıba dökmek isterler!"

(s.13) diyerek geleneksel eğitim anlayışına hâkim olan sınıf olgusunu eleştirmiştir. Eğitim tarihinde sınıf göreneğinin çok güçlü bir yeri olduğunu düşünen Baltacıoğlu, bu realiteyi değiştirmenin oldukça zor olduğunu söylemiştir. O, ortalama kırk öğrenci ve bir öğretmenden oluşan sınıf ortamlarında öğrencilerden dört tür beklentinin olduğunu söylemiştir. Buna göre derste kıpırdamadan sırada oturan, dikkatle öğretmenin anlattıklarını dinleyen, bilgileri anlatıldığı şekliyle belleyen, öğretmen tarafından verilen ödevleri yapan öğrenci, disiplin açısından okulun gereklerini yerine getirmiş olur ve başarılı kabul edilir. (Baltacıoğlu, 1964, s. 13)

Baltacıoğlu, bu düşüncenin, insan doğasına yönelik yanlış kabullerden kaynaklandığını söylemiştir. Ona göre, geleneksel eğitim tüm insanları aynı zekâ seviyesinde kabul etmekte, aynı yaştaki öğrencilerin gelişimlerini ve öğrenme hızlarını aynı görerek, bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir. Geleneksel eğitimin temelinde bulunan bu yanlış kabullerin, eğitim pratiğine de tekdüze sınıflar, katı bir müfredat ve öğretmen anlatımına dayanan tek düze bir öğretim yöntemi olarak yansıdığını söyleyen Baltacıoğlu, bu yanlış kabullerin, pedagojiden önce biyolojiyi ilgilendirdiğini söylemiştir. Biyoloji yasalarının, insanların farklı zekâ türlerine sahip olduğunu, aynı yaştaki kişilerin gelişimlerinin aynı hızda olmayabileceğini ve yine aynı yaştaki kişilerin öğrenme hızlarının da birbirinden farklı olabileceğini ortaya koyduğunu söyleyen Baltacıoğlu, "Biyoloji gerçekleri bu olunca, nasıl olur da pedagoglar ayrı yaradılışta, ayrı evrimde, ayrı kabiliyette olan öğrencileri sınıf denilen aynı okutma odalarına kapatırlar, kapatırlar da onlara aynı günlerde, aynı saatlerde, aynı usullerle, aynı bilgileri yüklemek isterler?" diyerek eğitimin içinde bulunduğu durumu eleştirmiştir. (Baltacıoğlu, 1964, s. 14)

Talim ve Terbiyede İnkılapta, mevcut eğitim sistemini derin bir eleştiri süzgecinden geçiren Baltacıoğlu, en önemli eseri olan *İçtimai Mektepte* ise, düşüncelerini daha sistemli bir şekilde ifade etmiş ve gerçek bir eğitimin sahip olması gereken ilkeleri belirlemiştir. (Binbaşıoğlu, 1995, s.97)

Baltacıoğlu'nun eğitim modeli olan içtimai mektebin felsefi dayanağını, üretim pedagojisi oluşturmaktadır. İçtimai mektep kitabında bireyle toplum arasında bir denge sağlamaya çalışan Baltacıoğlu sosyal bir örgütlenme sistemi inşa ederek verimli bir üretimi hedeflemiştir. O, içtimai mektep kitabında yer alan öğretim prensiplerinden Kütüphane araştırması, bahçe çalışmaları, resim kesme, gezi – gözlem ve inceleme gibi sınıf dışında yapılan öğretim etkinliklerini Şemsülmekâtip'te ders nazırlığı

görevinde bulunurken uygulamıştır. Tozlu, Baltacıoğlu'nun Darülmuallimin'de görev yaparken buradaki öğrencilerin okul dışında geçirdikleri zamanları vurgulamak için *İçtimai Mektep* kavramını kullandığını söyler, *İçtimai Mektebi* Durkheim'ın toplum anlayışı temelinde inşa eden Baltacıoğlu, toplum kavramını bilimsel bir perspektifle ele alarak, psikolojik gerçekliği, sosyolojik gerçeklik üzerinde şahsiyet ilkesiyle konumlandırmıştır. (Tozlu, 1989, s.130)

Tozlu, Baltacıoğlu'nun bu eserinde gelişim kuram ve felsefesini pedagoji bağlamında ele aldığını bunu yaparken de çevre koşullarını daima gözettiğini söylemiştir. Baltacıoğlu, içtimai mektepte, pedagoji alanında görüş öne süren ve bir sistem geliştirmiş olan eğitimcileri gerçek hayatı referans alarak eleştirel bir biçimde incelemiştir. (Tozlu, 1989, s.130) Bu eleştirilere baktığımızda, O, natüralist ve ilerlemeci eğitimcilerin eğitime yönelik güçlü fikirler öne sürdüğünü söylemekle birlikte, onları, eğitimin sadece psikolojik boyutuna önem verdikleri, sosyal boyutuna yeterince odaklanmadıkları gerekçesiyle eleştirmiştir. Baltacıoğlu, "Bütün bu eğitimciler, çocuğun hür olarak, kendi kendine çalışmasını, yaratmasını istemişler, başaramamışlardır. Çünkü çalışmaların sosyal amacını, çevresini, tekniğini, randımanını bir türlü düşünememişlerdir. Onun için yeni pedagoji, kökleri havada olan bir pedagojidir." diyerek gerçekleri sezen ancak onları tam anlamıyla tanımlayamayan bir pedagoji anlayışının eğitim uygulamaları üzerinde hâkimiyet kuramayacağını söylemiştir (Baltacıoğlu, 1964, s.73-74).

O, eğitimi sadece bir kuram değil bir olgu olarak düşünmüş ve bu olguyu psikoloji ve sosyoloji gibi bilim dallarının bulgularıyla beslemiştir. Böylece eğitime bilimsel bir boyut katmış olan Baltacıoğlu'nun eğitim felsefesini güçlü kılan sebeplerden birisi de düşüncelerini bilimsel bir temele oturtmuş olmasıdır. Eğitimi sosyal gerçekliği olan bir olgu olarak algılayan ve onu toplumsal açıdan bir zorunluluk olarak gören Baltacıoğlu'na göre toplumsal realite, kendi içerisinde hem bir bütünlük hem de bir ayrışma gösterdiği için, eğitim de kendi içerisinde "Umumi Terbiye" ve "Mesleki terbiye" olmak üzere iki ana türe ayrılmıştır (Aytaç, 1987, s. 118).

İçtimai mektep eserinin başlangıcında Baltacıoğlu (1942) "Terbiye, içtimai bir olgudur. En ilkel kavimlerden en gelişmiş milletlere kadar, bütün toplumların bir terbiyesi vardır. Her toplumun dini, ahlakı, dili, sanatı olduğu gibi, terbiyesi de vardır." (s.2) diyerek eğitim anlayışını toplumsal ve millî bir zeminde konumlandırmıştır. *Talim ve Terbiyede İnkılapta*, "Hayata adam hazırlama" fikrini savunarak bireyselci

bir eğilim gösteren Baltacıoğlu, içtimai mektepte, eğitime yönelik psikolojik bir karakter gösteren *"Hazırlamak, Yetiştirmek, Alıştırmak"* gibi terimlerin yerine sosyolojik bir manaya sahip olan *"Toplumsallaştırmak"* terimini kullanmayı tercih etmiştir (Kafadar, 1997, s.250).

Bu noktada ifade etmek gerekir ki Baltacıoğlu'nun eğitim konusundaki görüşleri de Dewey gibi bilimsel bir karakter taşımaktadır. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi Dewey, eğitim konusundaki görüş ve düşüncelerini Şikago üniversitesine bağlı olarak kurmuş olduğu Laboratuvar okulda test etme ve uygulama imkânı bulmuştur. Baltacıoğlu'da eğitime yönelik düşüncelerini Şemsulmekâtip ve Darülmuallimin'de uygulamaya çalışmıştır (Tozlu, 1989, s. 136).

Dewey'in okul modeliyle Baltacıoğlu'nun içtimai mektep modeli birçok açıdan birbirine benzemektedir. Her iki okul modelinde de hâkim olan prensip iş ve üretim prensibidir. Her iki düşünür de eğitimin sosyal yönüne büyük bir önem vermiştir. Hatırlanacak olursa Dewey, okulu "Toplumsal embriyo" olarak görmekte ve okulun toplumsal realitelere uygun bir oluşum olması gerektiğini savunmaktaydı. Baltacıoğlu'na göre de okulun en önemli görevlerinden bir tanesi, bireyi her açıdan toplumsal yaşayışa uyumlu hâle getirmektir. Dikkat edilirse, Dewey'in Laboratuvar okuldaki yaşantılarından hareketle kaleme aldığı ve eğitim anlayışını en somut şekliyle ortaya koyduğu eseri olan *Okul ve Toplum* adlı kitabı ile Baltacıoğlu'nun, eğitim anlayışını en iyi yansıttığı eseri olan *İçtimai Mektep (Toplumsal Okul)* adlı eserler, daha baştan, taşımış oldukları adlarla, eğitimin sosyal yönüne dikkatleri çekmektedirler.

Baltacıoğlu, Dewey'i bazı noktalarda eleştirmekle birlikte, çağdaş eğitimciler arasında fikir ve düşünceleri üzerinde en çok durulması gereken eğitimcinin, O olduğunu ve ondan önce hiçbir eğitimcinin, eğitimin toplumsal yönü üzerinde, onun kadar durmadığını söylemiştir. (Baltacıoğlu, 1964, s. 71) Dewey gibi Baltacıoğlu da eğitimin toplumsal yönü üzerinde önemle durmaktadır.

> Fakat toplumsal hayata elverişli olan mevzu kimdir? Şüphesiz bu, bir adamdır. Mesela bir millet adamı, sonra bir meslek adamıdır. Şu hâlde eğitimin gayesi böyle belirli ve şahsi bir konu vücuda getirmektir. Bu mevzu evvela siyasi, ahlaki, lisani vazifeleri yapmaya gücü yeten bir adamdır. Sonra bir asker, bir marangoz, bir alim, bir mühendis, bir aktör, bir ressam, herhangi toplumsal bir mesleğin mensubudur. O hâlde terbiyenin gayesi evvela umumiyetle bir vatandaş, sonra bir demirci, bir asker, bir marangoz bir betonarme uzmanı, bir diplomat yetiştirmek oluyor. (Baltacıoğlu, 1942, s. 21)

Görüldüğü gibi Baltacıoğlu'na göre eğitimin ilk amacı bir vatandaş yetiştirmektir. İnsanı, toplumsal bir varlık olarak gören Baltacıoğlu'na göre bireyin gerçekleştirmesi gereken bazı toplumsal ödevleri vardır. Eğitimin öncelikli amacı da kişiyi toplumsal görevlerini yerine getirebilecek şekilde eğitmektir. Yukarıda Aytaç'a yaptığımız atıfta, Baltacıoğlu'nun eğitimi "umumi terbiye" ve "mesleki terbiye" olmak üzere ikiye ayırdığını söylemiştik. Buna göre Baltacıoğlu'nun, umumi eğitime, bireyi, bir toplumun temel dinamikleri olan ahlak, siyaset ve dil konusunda bilinçlendirerek, toplumsallaşmasını sağlama misyonu yüklediğini söyleyebiliriz. Onun bu görüşüne göre umumi eğitimin arkasından mesleki eğitim gelmektedir. Önce umumi eğitimle topluma uygun bir vatandaş hâline gelen birey, mesleki eğitimle de toplumun ihtiyacı olan mesleklere göre yetişip o mesleğin mensubu hâline gelecektir.

Baltacıoğlu, geleneksel eğitim anlayışında eğitimin "genel eğitim" ve "mesleki eğitim" şeklinde ikiye ayrıldığını söylemiştir. O, ilk, orta ve lise düzeyinde verilen eğitimin genel eğitim olduğunu, bu eğitim türünün öğrenciyi, belli bir mesleğe ya da özel bir konuya hazırlama gibi bir amacı olmadığını, meslekler, işler ya da özel alanların tümü için genel bir hazırlığı içerdiğini söylemiştir. Bu anlayışa göre, üniversiteler ve teknik okullar da mesleki eğitim kapsamında yer almaktadırlar. Baltacıoğlu, eğer genel eğitimden sadece okuma, yazma ve hesaplama gibi tüm herkesin ihtiyacı olan becerileri kazandırması bekleniyorsa bu ayrımın doğru olduğunu, ancak bu eğitim türünden, bireyi, doktorluğa, mimarlığa, diplomatlığa ya da herhangi bir mesleğe hazırlaması bekleniyorsa da yanlış olduğunu söylemiştir. Ona göre genel eğitim şeklinde adlandırılan eğitim türü mesleki eğitime hazırlık ya da onun ön aşaması değildir. O, "Genel eğitim dedikleri okuma, yazma gibi ezberlenip hafızaya depo edilen kuru, soyut hayallerden başka bir şey değildir." diyerek bu eğitim türünü işlevsiz bulduğunu söylemiştir. Ona göre, eğitimi, "genel" ve "mesleki" olarak ikiye ayırmak ve genel olanı mesleki olana temel kabul etmek doğru bir anlayış değildir (Baltacıoğlu, 1964, s. 37-38).

Baltacıoğlu, eğitimin "genel" ve "mesleki" şeklinde ikiye ayrılmasının düalist felsefe anlayışının bir ürünü olduğunu, bu anlayışa göre ilkokul, ortaokul ve lisenin bireyi mesleki eğitime gerçekten hazırladığının düşünüldüğünü, hâlbuki gerçekte bunun böyle olmadığını söylemiştir. Ona göre lise kademesinde, tabiat bilgisi, fizik ve kimya derslerinde başarılı olan birinin, tıp fakültesinde gittiğinde de başarılı olacağı garanti edilemez. O, lisenin bireyi üniversiteye hazırlayamadığını, bu yüzden de

üniversitelerin, bireyi, kendi verecekleri eğitime hazırlamak için bünyelerinde hazırlık eğitimi sınıfı açtıklarını söylemiştir. O, "Artık açıkça anlaşılmalıdır ki her çevre yalnız kendine, her çalışma yalnız kendine hazırlar." diyerek bu konudaki görüşünü net bir şekilde ortaya koymuştur (Baltacıoğlu, 1964, s. 38). Baltacıoğlu'nun şu ifadeleri onun mesleki eğitime yönelik bakışını daha iyi anlamamızı sağlayacaktır.

> Genel eğitim anlayışı, açıkça söylemek gerekirse, meslek eğitiminin soysuzlaşmış şeklinden başka bir şey değildir. Genel eğitim olarak okutulan bir sanat tarihi dersi insanı sanat işinde daha güçlü, daha yaratıcı yapabilir mi? Süleymaniye Camisi'nin Sinan'ın şaheseri olduğunu söylemek onun güzelliğini duyurmak mıdır? Sebzelerin adını, soyunu, azık değerini okutmak, hatta onların resmini göstermek, çizdirmek, onları tanıtmak, onların üretme, yetiştirme yollarını öğretmek midir? Okul pedagoglarının genel eğitimden beklediklerini verecek olan eğitim, meslek eğitiminin, teknik eğitimin kendisidir. Her meslek eğitiminin bir genel eğitim randımanı vardır. Bu randımanı kendinden başkası vermez (Baltacıoğlu, 1964, s. 38-39).

Bu görüşlerinden anlamaktayız ki, Baltacıoğlu, düalist dünya görüşünün bir yansıması olan genel eğitim ve mesleki eğitim şeklindeki ikili eğitim ayrıma sıcak bakmamaktadır. Baltacıoğlu'nun bu ayrımda asıl eleştirdiği genel eğitimdir. Mesleki eğitimin karşısında konumlandırılan genel eğitimi işlevsiz bulan Baltacıoğlu, onu, mesleki eğitimin soysuzlaşmış şekli olarak gördüğünü söylemiştir. Buradan anlamaktayız ki Baltacıoğlu'nun ideal eğitim tasvirinde genel ve mesleki şeklinde düalist bir ayrım yoktur. O, eğitim olgusunun tamamını düalist görüşün bir tanımlaması olan "mesleki eğitim" mahiyetinde görmektedir.

Eğitimde iş prensibini savunan akımlardan üretim okulu akımının en önemli temsilcisi olan Marks, 1866'da Cenevre'de düzenlenmiş olan "Enternasyonel İşçiler Birliğine" sunmuş olduğu muhtırada, Eğitimden üç şeyin anlaşıldığını, bunların sırasıyla, zihni eğitim, bedeni eğitim ve politeknik eğitim olduğunu söylemiştir. Aytaç, Marks'ın, politeknik eğitimi, zihni ve bedeni eğitimden sonra dile getirdiğini, ancak, politeknik eğitimin onun eğitim anlayışının temelini oluşturduğunu söylemiştir. Marx'ın, politeknik eğitimi, *"Eğitimin maddi üretim ile birleştirilmesi"* şeklinde tanımladığını dile getiren Aytaç, Bu eğitimde İş'in merkezi bir rol oynadığını söylemiştir (Aytaç, 1981, s.111-112). Baltacıoğlu'nun da üretim okulu akımına yakın görüşler öne sürdüğünü göz önünde bulundurduğumuz da onun, neden tüm bir eğitim olgusunu "mesleki eğitim" mahiyetinde gördüğünü daha iyi anlarız. Yukarıda, Baltacıoğlu'ndan verdiğimiz alıntının sonunda yer alan "Her meslek eğitiminin bir genel eğitim randımanı vardır. Bu randımanı kendinden başkası vermez." ifadesinin ne anlama

geldiği hususu, onun "Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor" başlıklı raporunun "Atelye içinde mektep" düsturu: nedir? Başlığı altında tartışılmıştır.

5.4.2.1.1. İçtimai Mektep İlkeleri

Baltacıoğlu'nun eğitimde gayesi, bireye, gerçek hayat koşulları içerisinde toplumsal bir şahsiyet kazandırmaktır. O, bu amacı gerçekleştirecek eğitim anlayışını şahsiyet pedagojisi olarak ifade etmiştir. O, bu eğitim anlayışını temele alarak formülize ettiği eğitim sistemini "İçtimai Mektep" olarak adlandırmıştır (Tozlu, 1989, s. 136).

Baltacıoğlu'na göre gerçek bir eğitim, bünyesinde, Şahsiyet, Çevre, Çalışma, Verimlilik ve Girişimcilik ilkelerini taşıyan eğitimdir (Binbaşıoğlu, 1995, s.97).

Tozlu, Tek başına düşünüldüklerinde bu ilkelerin sadece Baltacıoğlu'na ait olmadıklarını ancak onun bu ilkelerin hepsini tek bir sistemde bir araya getirerek orijinal bir bireşime ulaştığını söylemiştir. Örneğin Şahsiyet prensibi, Rousseau'da Özgürlük biçiminde görülmektedir. Çevre prensibi, Rousseau, Froebel, Pestalozzi ve Montessori gibi natüralist eğitimcilerde büyük bir öneme sahiptir, Onun Travay olarak adlandırdığı, çalışma prensibi ise Faal okulu savunan tüm eğitimciler için başat bir önemdedir. Başlatma ya da Girişimcilik ilkesi ise ilkel toplumlarda, topluma giriş ritüeli şeklinde uygulanmaktadır (Tozlu, 1989, s. 138).

Baltacıoğlu, Pedagojide ihtilal adlı eserinde, Kendisini, "Baltacıoğlu'nun içtimai mektep prensipleri diye benimsediği fikirler ilk defa onun tarafından mı ortaya atılmıştır sanki?" diyerek eleştiren kişiye hitaben şunları söylemiştir (Baltacıoğlu, 1964, s.78).

> Sayın pedagogumuzun ne demek istediği anlaşılıyor. Demek istiyor ki bu prensipler ötedenberi bilinen şeylerdir. Demek "Şahsiyet, muhit, travay, randıman, inisiyasyon" kelimelerini, sözlerini bundan önce başka dillerde, başka pedagoglar kullandıkları için benim İçtimai Mektep adlı eserim iktibas, kopye, aşırma oluyor, öyle mi? Sayın pedagog! Size tek sorum şu: Benim akıl hocalarım olduğunu söylemek istediğiniz pedagogların sistemi var mıdır? Bunlar pedagojik sezgilerini felsefi bir sistemle tümleştirebilmişler midir?... (Baltacıoğlu, 1964, s.78)

Baltacıoğlu, kendi eğitim sistemini içtimai mektep ilkeleri temelinde inşa etmiştir. Aşağıda bu ilkeler kısaca açıklanacaktır.

a) Şahsiyet (Kişilik) İlkesi

Eğitimi salt bilgi aktarımı olarak görmeyen Baltacıoğlu, bireyde şahsiyet ya da kişiliğin gelişimine önem vermiştir. Ona göre şahsiyet kavramı, bireyin belli bir

toplumsal statüye adanmışlığını ifade eder. Eğitimin amacı, bireye, sadece bilgi aktarımı yapmak olmamalıdır. Çünkü herhangi bir alanda bireye sadece bilgi sunmak, kişinin o alanı özümsemesi ve bir kişilik geliştirebilmesi için yeterli değildir. Kişilik kazanımı için bireyin, ilgili alana yönelik çeşitli tutumlar geliştirmesi sağlanmalıdır. Bireylerde gerçek kişilik oluşumunu, eğitimin asli görevi olarak gören Baltacıoğlu'na göre, örneğin eğitim bireye sadece sanat bilgisi vermemeli onda sanatkâr kişiliğin gelişimini de desteklemelidir. Ya da Sosyal hayat konusunda ona sadece bilgi vermekle yetinmemeli onda sosyal kişiliğin gelişimini de sağlamalıdır. (Aytaç, 1987, s. 118) Örneğin bir bahçıvanı ele alalım. Kişide gerçek bir bahçıvan kişiliğinin gelişimi ancak gerçek bir çalışma ortamında mümkündür. Gerçek çalışma ortamı dışında bireyde bahçıvan kişiliğini geliştirebilecek hiçbir formül yoktur. Çünkü bahçıvanlığın ilgi alanı bitkilerdir, Bahçıvan bitkilerle çalışır, coğrafi faktörlerin işi üzerinde ne derece etkili olduğunun farkındadır. İşini yaparken kendi tecrübelerinden yararlanır, kendine has teknikler geliştirir ve meslektaşlarıyla iletişim kurar. İlaveten ekonomik hayat içerisinde de bir varlık gösterir. Yaptığı üretimin iktisadi bir boyutu da vardır. Bundan dolayı piyasa koşullarını da dikkate almak zorundadır. (Başgöz, 1995, s. 131, 132) Görüldüğü gibi gerçek bir şahsiyetin gelişmesi için bireyin tüm varlığıyla, kendini işine, mesleğine, hobilerine ya da başka ilgi alanlarına uyarlaması, tabiri caizse adanmışlık duygusuyla hareket etmesi gerekir. Çünkü kişilik bireyin toplumda bir varlık göstermesiyle ortaya çıkar. Çocuk, sınıf denilen sınırları belli bir mekânda sadece dinleyerek ya da okuyarak bir kişilik geliştiremez. Çocuk, gerçek yaşamdan tecrit edilmemeli, aile içinde ya da aile dışında gerçek toplumsal yaşayışa, iş ve üretim faaliyetlerine yönlendirilmelidir. Hayatın zorlukları karşısında bir bocalama evresi geçirecek olan birey nihayetinde varlık gösterdiği alanda kişiliğini geliştirme imkânı bulacaktır. (Tozlu, 1989, s. 140) Baltacıoğlu, öğrencinin kişilik kazanımında, öğretmene, rehberlik edici bir rol yüklemiştir. Onun bu konudaki şu ifadeleri önemlidir.

> Eğitim işi bahçıvan işine benzer. Bahçıvanın yapacağı iş, elma ağacının elma vermesi için gerekli olan dış şartları sağlamaktır. Toprak, hava, güneş, su, gübre gibi şartlar sağlanınca ağaç yemişini kendi kendine verecektir. Eğitim işinde de böyledir. İnsan dışarıdan yetiştirilemez. Yetişme şartları var olunca insan kendi kendine yetişir. Terbiye etmek yoktur, terbiye olmak vardır. (Baltacıoğlu, 1964, s. 15)

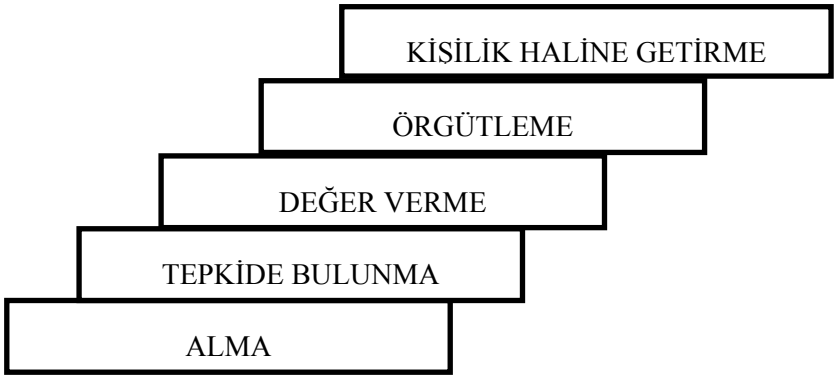
Bu görüşler Dewey'in eğitim anlayışıyla büyük bir benzerlik göstermektedir. Dewey'e göre de eğitim, bireye dışarıdan bilgi aktarımında bulunmak değildir. Eğitimin görevi,

öğrenciye hazır bilgi sunumunda bulunmak değil, onun bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamaktır. Bu da ancak ona eğitsel deneyim elde edebileceği çevre koşullarını sağlamakla mümkün olur.

Bu nokta da ifade etmek gerekir ki Baltacıoğlu'nun ele aldığı kişilik kavramı, bir eğitim hedefi olarak Amerikalı eğitim psikoloğu Bloom'un anlayışında da görülmektedir. Bloom ve arkadaşları eğitim hedeflerini aşamalı bir şekilde kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta olacak şekilde sınıflandırmışlardır. Bloom taksonomisi olarak ifade edilen bu sisteme göre, eğitim hedefleri, önce bilişsel alan, duyuşsal alan ve psikomotor alan olmak üzere 3 ana gruba ayrılmakta ve her alan kendi içerisinde, aşamalı bir şekilde sıralanmış olan hedef basamaklarıyla temsil edilmektedir. Biz, kişilik kavramını, bir eğitim hedefi olarak, bu alanlardan duyuşsal alanın, en son basamağı olan "kişilik hâline getirme" basamağında görmekteyiz. (Demirel, 2020, s.112-114)

Buna göre öğrenci bu alanın ilk basamağı olan "alma" aşamasında belli bir uyarıcının farkına varmakta ve onu diğer uyarıcılardan ayırt etmektedir. Bu aşamada bireyin görüş alanına giren uyarıcı, "tepkide bulunma" basamağında üzerinde düşünülen, kafa yorulan bir konuma gelir. "Değer verme" basamağında ilgili uyarıcıya benliğinde bir yer ayıran birey, onu diğerlerine tercih etmekte ve ona yönelik adanmışlık duygusu geliştirmeye başlamaktadır. "Örgütleme" aşamasında ilgili uyarıcıya yönelik bir yaşam görüşü geliştiren birey, nihayetinde "kişilik hâline getirme" aşamasında uyarıcıya yönelik bir kişilik geliştirir. Bireyin, yaşamda kendisi ve ilgili uyarıcıyı birlikte var ettiği bu aşamada, bireyde bir özdeşleşme bir hemhal olma durumu söz konusudur. Baltacıoğlu bu konuyu her ne kadar felsefi bir düzlemde ele almış olsa da Bloom'un görüşleri, bize kişilik oluşumunun aşamalarını ayrıntılı olarak göstermesi bakımından önemlidir. (Demirel, 2020, s.118)

Şekil 1. Duyuşsal Alan Basamakları



Kaynak: Demirel, 2020, s.118

Şahsiyet prensibine mesleki eğitim penceresinden baktığımızda bu prensip daha da anlam kazanır, çünkü mesleki eğitim doğası itibariyle bireyi belli bir mesleğin mensubu yapmak üzere programlanmış olan bir eğitim türüdür. Her mesleğin geleneği, görgüsü, kültürü, etik yaklaşımı, yetişme şartları, kariyer şartları, hukuki şartları ve çalışma şartları kendine özgüdür. Birey, ilgili meslekte bir şahsiyet geliştirerek kendini diğer meslek mensuplarından farklı kılabilir. Bireyin, hayatın her alanında olduğu gibi meslek yaşamındaki özgünlüğü de kendi şahsiyetinin gelişimine bağlıdır. Mesleki eğitimin en önemli amaçlarından birisi de bireyin, eğitimini aldığı mesleğe yönelik bir şahsiyet geliştirmesini sağlamak olmalıdır. Meslek okullarında ders kitabı başat bir öğretim materyali olarak kullanılmaya devam ettiği müddetçe Böyle bir şahsiyetin gelişimi de maalesef ki mümkün olmayacaktır.

b) Çevre (Muhit / Ortam) İlkesi

Çevre ilkesiyle kişilik ilkesi birbirini tamamlamaktadır. Şahsiyet ilkesinde, Baltacıoğlu'nun, eğitimin işinin bireye gerçek kişilikler kazandırmak olduğunu düşündüğünü söylemiştik. Çevre ilkesine göre Baltacıoğlu bu gerçek kişiliklerin ancak gerçek yaşam ortamlarında ortaya çıkabileceklerini düşünmektedir. Örneğin bir âlim kişiliği ya da bahçıvan kişiliğinin âlimlikle ya da bahçıvanlıkla ilgisi olmayan bir ortamda ortaya çıkabilmesi mümkün değildir. (Aytaç, 1987, s. 118) Nasıl ki bir bitki tohumu her toprakta, her iklimde yeşeremiyorsa, her kişiliğin de her ortamda oluşması mümkün değildir. Bu örnekler çoğaltılabilir. Örneğin öğretmen kişiliği sadece fakültede ders dinleyerek kazanılamaz. Öğretmen adayının gerçek sınıf ortamlarına girerek, öğretmenlik mesleğini tecrübe etmesi gerekir. Hepimizin malumu olduğu üzere, tiyatroda, "Sahne tozu yutmak" şeklinde bir deyiş vardır. Bu deyişte tiyatro oyuncusunun performansını sergilediği gerçek tiyatro ortamı olan Sahne'ye vurgu vardır. Buna göre bir sanatçı ancak sahneye çıktıkça, performans sergiledikçe, oyunculuk alanında bir deneyim elde edebilir. Tiyatrocu kişiliğinin oluşabileceği tek ortam tiyatro sahnesidir. Tiyatro sahnesi dışındaki ortamların tiyatrocu kişiliğini ortaya çıkarabilmesi mümkün değildir. Az önce bitkiler için verdiğimiz örneği tüm canlılara genelleyebiliriz. Örneğin biyolojideki habitat kavramı da her canlının her ortamda yaşayamayacağını, tüm canlılar için uygun tek bir ekosistem olmadığını, her

canlı türünün yaşayabilmek için farklı coğrafi koşullara gereksinim duyduğunu ifade eder.

Bu ilkeye göre eğitimin öncelikli görevi, Öğrencilerde hangi kişiliğin oluşumu arzulanıyorsa, öğrenme ortamlarını bu kişiliğin oluşumuna uygun hâle getirmektir. Kazandırılmak istenen kişiliğin oluşumu için uygun öğrenme ortamları tasarlanmadan girişilen tüm eğitim faaliyetleri faydasızdır. Baltacıoğlu, hayat okulu, iş okulu gibi akımları eleştirerek, bu sistemlerin, gerçek kişilikleri ortaya çıkarabilecek öğrenme çevresini hazırlamakta başarısız olduklarını söylemiştir. Bu pedagoji akımları, hedefledikleri gibi, gerçek hayatla okulu özdeş bir zeminde kurgulayamamışlardır. O, bu akımların, kitabı, oyunu ve çeşitli iş etkinliklerini sınıfa getirerek, gerçek kişiliklerin oluşumunu sağlayabilecekleri sanısına kapıldıklarını söylemiştir. Sınıfta bahçıvanlık öğrenilemeyeceği gibi, jimnastik salonunda da yüzme öğrenilemez.

O, sınıf ortamlarında mukavva gibi materyaller kullanılarak yapılan etkinliklerin iş kişiliğinin oluşumu için yeterli olmadığını söylemiştir. Ona göre, bu konuda yapılması gereken şey, gerçek kişiliklerin oluşumuna uygun olan iş çevresini ve sosyal çevreyi okul ortamında kurmaktır. Öğrencilere demokrasi bilincinin kazandırılabilmesi ancak demokratik bir okul örgütüyle ve kendi kendini idare eden öğrencilerle mümkündür. Eğer tavukçuluk, bir ticari faaliyet olarak öğretilecekse, okulda gerçek bir kümes kurulmalı ve öğrencilerin burada çalışarak, bu işte bilgi ve tecrübe kazanması sağlanmalıdır. İlaveten burada üretilen tavuk, yumurta gibi ürünler pazara sunulmalı ancak katlanılan maliyetin ve harcanan emeğin reel piyasa koşullarıyla orantılı olmasına dikkat edilmelidir. Baltacıoğlu, okullarda iş etkinlikleri adı altında kartondan, mukavvadan yapılan el işlerini, faydasız gördüğünü söylemiştir. Ona göre öğrenciler, gerçek hayatta bir karşılığı olan, bir ihtiyacı karşılayan ürünler üretmelidir. Örneğin öğrenciler, satmak ya da evlerinde kullanmak için kuş kafesi yapmalıdır. Elbiselerini dolaba asmak için giysi askısı yapmalıdır. O, gerçek bir iş kişiliğinin oluşabilmesi için öğrencilerin gerçek yaşamda kullanımı olan ve reel bir gereksinimi karşılayan ürünleri üretmelerinin sağlanması gerektiğini söylemiştir. (Baltacıoğlu, 1933, Akt; Başgöz, 1995 s. 132)

Şahsiyet prensibi gibi çevre prensibi de mesleki eğitimde büyük bir öneme sahiptir. Çünkü gerçek mesleki kişiliklerin oluşumu ancak gerçek iş ve çalışma yaşamını temsil eden, gerçeğe göre organize edilmiş olan okul ortamlarıyla mümkündür. Mesleki eğitim, okulda gerçek iş faaliyetlerine uygun bir çalışma ortamı sağlayabildiği ölçüde

başarılı olacaktır. Örneğin Muhasebecilik mesleği öğrencilere sınıf ortamında bir takım ticari bilgiler verilerek ya da bir takım muhasebe hesaplarını anlatarak kazandırılamaz. Gerçek bir muhasebeci kişiliği ancak muhasebe işlerinin yapıldığı gerçek bir muhasebe ofisinde oluşabilir. Meslek lisesi öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi adı altında sadece lise son sınıfta haftada 3 gün staj yapmaları, bu kişiliğin oluşumu için tam ve yeterli değildir. Muhasebe eğitimi verilen okullarda, muhasebe büroları kurularak öğrencilerin öğrenim süreleri boyunca "saha deneyimi" dersi adı altında bu ofislerde çalışmaları ve meslekleri konusunda uygulama becerisi kazanmaları sağlanmalıdır. Bu okullarda kurulacak muhasebe bürolarının piyasadaki muhasebe bürolarından bir farkı olmayacaktır. SMMM – Eğitim bürosu şeklinde isimlendirilebilecek bu bürolarda bir SMMM (Serbest Muhasebeci Mali Müşavir) ve muhasebe öğretmenleri eşliğinde öğrencilerin piyasa koşullarında muhasebe defteri tutmaları sağlanabilir.

c) Çalışma (Travay) İlkesi

Bu ilkenin Kişilik ve çevre ilkelerini tamamladığını düşünen Baltacıoğlu, bireylerde gerçek kişiliklerin ancak gerçek ortamlarda, gerçek iş faaliyetleriyle oluşturulabileceğini düşünmektedir. Onun içtimai mektep anlayışını en net bu ilke içerisinde görebiliriz. Çünkü bireyi toplumsallaştıracak olan sosyal okul, reel hayatta yer alan gerçek faaliyetleri, okul ortamına getirmek zorundadır. Okul yaşamıyla gerçek yaşamı eşdeğer düzlemde kurgulamak zorundadır. (Aytaç, 1987, s. 119) Toplumsal gerçeklikte bir karşılığı olmayan çalışmaların okulda yer almasının kimseye bir faydası yoktur. Onun sosyal okulunda dersler Türkçe, matematik gibi belli disiplinlere ayrılmamıştır. Tüm öğrenmeler iş ve çalışma temelinde ortaya çıkmaktadır. Ezberleme, sınav gibi klasik eğitim fenomenleri onun okulunda yoktur. Öğrenciler gerçek bir iş faaliyetinde bulunarak kendi deneyimlerinden öğrenmektedirler. Binbaşıoğlu, adı konmamış olsa da bu öğretim tarzının tam anlamıyla bir "proje yöntemi" olduğunu söylemiştir. Gerçek işler sayesinde birey aynı anda hem fiziksel hem de zihinsel olarak aktif olmaktadır. İlaveten yaptığı işin toplumsal karşılığını fark etmektedir. (Binbaşıoğlu, 1995, s. 98)

Çalışma için travay terimini kullanan Baltacıoğlu bu terimin çalışma sayılan ve çalışma sayılmayan durumları birbirinden ayırmak için kullanılan bir terim olduğunu söylemiştir. Ona göre Çalışma 4 evreden meydana gelmektedir. Bu evrelerden aşağıda kısaca bahsedilecektir.

-Anarşik Çalışma Devresi

Bu evrenin en verimsiz çalışma evresi olduğunu söyleyen Baltacıoğlu diğer yandan tüm çalışmaların bu evreyle başladığını ve diğer evrelere geçebilmek için bu evreden geçilmesinin zorunlu olduğunu söylemiştir. Bu evrenin diğer çalışma evrelerine zemin oluşturduğunu söyleyen Baltacıoğlu bu evreye bir bebeğin emeklemesini ve mesleği yeni öğrenmeye başlayan bir çırağı örnek göstermiştir. (Baltacıoğlu, 1964, s. 112)

Emekleme davranışı, bebeğin hareket serbestliğini ilk defa tecrübe ettiği, konum değiştirmesini öğrendiği bir eylemdir. Hareketsizlikten yürümeye geçişte bir ara dönemi temsil eden emekleme davranışı sayesinde birey, yürüme ve koşmaya hazırlık yapar. Bir çocuk ya da yetişkinin konum değiştirmesini sağlayan asıl eylemler, yürüme ve koşmadır. Henüz bir bebekken ayakları ve elleri sayesinde yer değiştirme eylemini en ilkel şekliyle tecrübe eden insanoğlu, zamanla bu işte ellerini kullanmayı bırakır. Önce iki ayak üzerinde durmayı ve sonra da yürümeyi öğrenir. Bedensel olgunlaşma temelinde işleyen bu sürece tümden bakıldığında, yürümek ve nihayetinde koşabilmek için öncelikle emekleme evresinden geçilmesi gerektiği görülecektir. Aynı sürecin bir benzeri bir mesleğe çırak olarak adım atan kişiler içinde geçerlidir. Birey başlangıçta işe karşı oldukça yabancıdır. Eylemlerini çoğu zaman ezbere gerçekleştirir. Verim oldukça düşüktür. Ancak çırağın tecrübesi arttıkça zamanla bu bocalama evresi sonra erer.

-Mekanik Çalışma Devresi

Bu evrede eylemlerde tekdüzelik ve mekanikleşme görülür. Birey yaptığı bir şeyi aynı yöntemle aynı şekilde yapmaya devam eder. Yapılan işte ya da düşünce de bir farklılaşma görülmez. Bireyde yaptığı işe karşı bir el alışkanlığı oluşmuştur. Yeni bir şey ortaya çıkarma, bir ürünü farklı bir yöntemle yapma, bir anlamı farklı şekilde ifade etme gibi beceriler bu evrede görülmez. Baltacıoğlu, bu devrede verim alınabildiğini ancak bu verimde bir artış olmadığını söylemiştir. Ona göre ev yemeklerini hep alıştığı şekilde yapan ve birebir modaya uyan kişiler ya da okulda ezber yapan bir öğrenci çalışmanın bu evresindedir. Bu evrede birey belli kalıplar içerisinde hareket eder. Değişim, ilerleme, yenileşme, öğrenme gibi dinamik olgular bu evrede yoktur. Baltacıoğlu, taklit davranışı içerisinde olan, çalıştıkları alana bir yenilik getirmeyen, Batı'nın bilimsel düşüncesini olduğu gibi kullanan bir yazarın, mimarın, ressamın, bilim adamının ve felsefecinin çalışmanın bu evresinde olduğunu söylemiştir. (Baltacıoğlu, 1964, s. 112)

Bu noktada hatırlatmak gerekir ki Dewey bir işin sosyal ve düşünsel boyutlarına önem vermeden sadece mekanikleşmiş bir şekilde yapılan çalışmaları uygun görmemektedir. Dewey'in meslek eğitimi anlayışı başlığı altında da ele aldığımız gibi Dewey işin sadece maddi yanına önem veren, niceliği ön plana çıkaran, bireyi iş karşısında mekanik bir araç konumuna sokan çalışma felsefesine ve mesleki eğitimin sadece mekanik düzeyde verilmesine karşıdır. Mesleki eğitim her ne kadar el, kol ve kaslarla yapılan işlerin eğitimi olarak görülse de Ona göre hiçbir hareket, düşünceden izole değildir, psikomotor becerilerin sadece kas hareketi olmadığını, düşünsel yönünün de olduğunu söyleyen Dewey, eğitimin, bir olgunun zihinsel ve mekanik boyutlarına eşit derecede önem vermesi gerektiğini söylemiştir. O, Mekanikleşmiş becerilere sahip işçi tipini ortaya çıkardığı için sanayi devrimi olgusunu yoğun bir şekilde eleştirmiştir. Baltacıoğlu da Dewey gibi mekanik çalışma evresini birey açısından yetersiz bulmakta onu sadece mekanik becerilerle donatan buna karşın zihinsel eğitimi göz ardı eden mesleki eğitim anlayışını reddetmektedir.

-Aktif Çalışma Devresi

Baltacıoğlu, bu evreyi, yaratıcı çalışma evresine geçebilecek potansiyele sahip olan ancak bu konuda gerekli sıçramayı yapamamış olan bireylerin bulunduğu evre olarak tanımlamıştır. Bu bireyler için "Işıldayıp ışıldayıp sönen, bütün parlaklığı ile uçup giden yıldızlara benzerler." diyen Baltacıoğlu, yaşamda sahip olduğu potansiyeli tam olarak gösterememiş, bundan dolayı gerek mesleki gerekse sosyal açıdan hak ettikleri konuma ulaşamamış olan bireylerin bu evrede bulunduğunu söylemiştir. Bu evredeki bireyler yaptıkları işin farkındadırlar. İşleri üzerine düşünürler, farkındalık düzeyleri yüksektir. Değişim ve yeniliklere açıktırlar. İşleri konusunda belli bir esnekliğe sahiptirler. Baltacıoğlu, işi ve düşünceleri arasında ilişki kurabilen bir öğrencinin, teknik elemanın, düşünürün çalışmasını bu evre içerisinde değerlendirmiştir. (Baltacıoğlu, 1964, s. 112)

-Yaratıcı Çalışma Devresi

Baltacıoğlu, bu evrede bulunan bireylerin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır.

> Çalışmanın en yüksek, en verimli türü. Büyük artistlerin, büyük bilginlerin büyük feylesofların, büyük teknisyenlerin çalışması. Bunların zekâsı tabiatın sırlarına kadar ulaşır, bunların sezgisi iç âlemin karanlıklarına kadar yaklaşır. Görülmeyeni gösterirler, duyulmayanı duyururlar, olamaz sanılanı oldururlar. Kendilerinden önce bilinen, duyulan gerçekleri tanımakla kalmazlar, yepyenilerini ortaya koymak için eskilerini alet olarak kullanırlar. Bunlar kendilerini başkaları için yaşatan

> insanlardır. Bunlar başkaları gibi kendilerini tanıtmayı hiç düşünmezler, yalnız kendi kendilerini tanımayı bilirler. Bunlar yaratıcılardır (Baltacıoğlu, 1964, s. 112).

Bu evreyi, ünlü psikolog Abraham Maslow'un ihtiyaçlar piramidinin son basamağı olan kendini gerçekleştirme basamağıyla denk görebiliriz. Maslow'a göre, ihtiyaçlar, piramidin en altından en üstüne doğru fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve aidiyet ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş basamak hâlinde sıralanır. Buna göre, birey bir basamaktaki ihtiyacını gidermeden bir üst basamaktaki ihtiyacı hissedemez. Nasıl ki beslenmek, güven içinde hissetmek bir ihtiyaçsa, bireyin içindeki potansiyeli ortaya çıkarması, ideallerini gerçekleştirmesi, fikirleri, düşünceleri ve yaptıklarıyla topluma mal olması, o bireyin kendini gerçekleştirmiş olduğunun emarelerindendir (Kula ve Çakmak, 2019, s.18-19).

Baltacıoğlu'nun "Yaratıcı çalışma" ve ihtiyaçlar piramidinin "Kendini gerçekleştirme" evreleri, insan olarak ulaşılabilecek en yüksek mertebeyi temsil etmektedirler. Buna dayanarak, Bir toplum içerisinde bulunan bireylerin, ekseriyetinin, anarşik çalışma ve mekanik çalışma evresinde bulunduğunu, daha azının Aktif çalışma evresinde yer aldığını, çok daha azının da "Yaratıcı çalışma" evresinde ve Maslow'a göre de "Kendini gerçekleştirme" evresinde bulunduğunu söyleyebiliriz.

d) Randıman (Verimlilik) ilkesi

Baltacıoğlu bu ilke için, "Gerçek bir travayın (çalışma) şartı gerçek bir eser, bir randıman elde etmektir. Gerçek randımandan maksat sosyal değer taşıyan eser demektir. Eğitimin konusu olan insan gerçek bir hayat çevresinde yaşayacak, gerçek bir çalışma yapacak, fakat mutlaka gerçek bir eser verecektir." der (Baltacıoğlu, 2019, s. 35). Bu ilke çalışma ilkesinin ana koşulunu oluşturmaktadır. (Aytaç, 1987, s. 119) Daha önce de ifade ettiğimiz gibi Baltacıoğlu, sosyal ve ekonomik gerçeklikte bir karşılığı olmayan çalışma faaliyetlerinin okul etkinliği olarak planlanmasını yararsız görmektedir. O, bu konuda içtimai mektep kitabında şöyle bir örnek sunmuştur; O bu örnekte Bir iş dersinde olduğunu ve kürek konusunu işlediğini farz etmiş ve okulda kürek konusunun nasıl ele alınabileceği hakkında 5 tür senaryo belirlemiştir. Bu senaryolar şöyledir;

1. Öğrenciye, kürek aletiyle ilgili bir takım sözel bilgiler vermek.
2. Öğrenciye, bir kürek resmi yaptırmak.

3. Öğrenciye, kâğıt ve mukavva kullanarak 3 boyutlu bir kürek modeli yaptırmak (Gerçek hayatta mukavvadan yapılmış bir kürek yoktur. Ona göre Böyle bir ürün gerçekdışıdır.)
4. Öğrenciye sac malzemeden gerçek hayatta kullanılabilir bir kürek yaptırmak.
5. Sac malzemeden küreği, piyasa standartlarını dikkate alarak, satışı yapılabilecek bir ürün olarak yaptırmak.

Baltacıoğlu, 1, 2 ve 3 numaralı senaryolarda, ürünün teknik ve ekonomik olarak bir değeri olmadığını, 4 numaralı senaryoda küreğin gerçek bir alet olarak yapıldığını ancak 5 numaralı senaryonun hem teknik hem de ekonomik açıdan gerçeklikle tam bir uyum içinde olduğunu söylemiştir. Onun eğitim anlayışında eğitim hedeflerini belirlemede kullanılan başat ölçüt toplumsal ve ekonomik gerçekliktir. Okul ortamına getirilecek her türlü etkinliği sosyal gerçekliğe uygunluğu bakımından değerlerinden Baltacıoğlu, bu ilkeyle birlikte hayalindeki eğitim sisteminin bir eksik parçasını daha yerine koyar. Onun içtimai mektep ilkeleri, okulu, klasik anlayıştan uzaklaştırarak, gerçek hayata yaklaştıran taşıyıcılar gibidir.

e) İnisiyasyon (Başlatma) ilkesi

Baltacıoğlu, gerçek hayatta var olan her şeyin okula getirilmesinin imkânsız olduğunu söylemiştir. Ona göre gerçek hayatın olgularından sadece öğrenciyi hayata hazırlama kabiliyeti yüksek olanlar seçilerek, okul programlarına yerleştirilmelidir. Yoksa eğitim denilen süreçte, zaman kısıtlıdır. Bu kısıtlı zamanda öğrenciye yaşamda var olan her şeyi öğretmek mümkün değildir. Eğitimin hayata hazırlık olduğunu söyleyen Baltacıoğlu, eğitime konu olabilecek olgular arasından hayatın zorunlulukları göz önünde tutularak bir seçim yapılmasını ve bunların öğretimine yoğunlaşılmasını söylemiştir. Ona göre, gerçek hayatı temsil yeteneği yüksek olan olgular öğrenildikten sonra, geriye kalan her olgu, yaşamın olağan akışı içerisinde deneyimlere dayalı olarak öğrenilebilir. (Baltacıoğlu, 1942, s. 39-42) Onun bu konudaki şu ifadeleri önemlidir.

> Demek ki eğitim, kişiliği bütün olarak kazandırmak değil, yalnız bir başlatmadır. Eğitim sosyal yaşayışa henüz elverişli olmayan toyları sosyal çevre içinde sosyal travaylarla, sosyal randıman sağlayarak, sosyal kişilik edinmeye başlatmaktır. Eğitim, toyları, içinde yaşayacakları toplumun kültür kişiliğini, teknik kişiliğini edinmeye başlatmaktır. Bu kişilikleri edinmek eğitimle başlar. Bu edinme işi, gitgide sosyalleşen insanın kendi çalışmaları ile yaşama boyunca sürüp gider (Baltacıoğlu, 1964, s.131).

Ona göre, eğitim, hayattaki her şeyi veremez ancak, bireyin hayata bir başlangıç yapmasını sağlayabilir. İnisiyasyon prensibini daha iyi anlayabilmek için şöyle bir analoji yapabiliriz.

Baltacıoğlu, aslında tüm yaşamı büyük bir puzzle gibi görür. Puzzle'daki her bir parça, yaşamdaki bir olguya denk gelir. Ona göre eğitimin görevi puzzle'daki tüm parçaları yerine koymak değildir. Eğitimin görevi puzzle'daki görüntüyü tahmin etmeye yardımcı olacak sayıda ve nitelikte parçayı yerine koymaktır. Eğitim, Puzzle'daki temel parçaları yerine koyduktan sonra diğer parçaların yerine konulması işini bireye bırakmalıdır. Bu prensipte, bireyin, yaşamın olağan akışı içerisinde, kazandığı her yeni deneyimle bir puzzle parçasını daha yerine koyacağına inanılır.

Baltacıoğlu ve Dewey'in eğitim anlayışlarını ana hatlarıyla mukayese ederek şöyle bir genel değerlendirmeye varabiliriz.

Dewey'in meslek eğitimi anlayışı bölümünde ele aldığımız üzere, kökleri Antik Yunan'a kadar giden mesleki eğitim ve genel eğitim şeklindeki ikili eğitim ayrımı, İçtimai mektep anlayışında yoktur. Baltacıoğlu da Dewey gibi tek tip bir eğitim anlayışına sahiptir. Ancak bakıldığında görülecektir ki her iki filozofun önerdiği eğitim modelinde de eğitim, mesleki bir karaktere sahiptir. Çünkü her iki eğitimci de eğitimin merkezine iş ve çalışmayı koymuştur. Onların eğitim anlayışında bütün bir eğitim süreci, öğrencinin kendi deneyimlerinden öğrenmesini sağlayan iş ve çalışma etkinlikleri bağlamında ele alınmaktadır. Bu eğitim anlayışında, öğrenciye, dışarıdan bilgi yüklemek diye bir şey yoktur. Okullara düşen tek görev, öğrencinin kendi deneyimlerinden öğrenmesini sağlayacak eğitim düzeneğini kurmaktır. Bu düzeneğin mihenk taşını oluşturan iş faaliyetleri sayesinde, eğitimin merkezine öğrenci geçer ve diğer tüm eğitim unsurları öğrencinin etrafında olacak şekilde konumlanır. Öğrenciyi merkeze alarak yürütülen eğitim etkinliklerinde, öğrencinin aktif olarak, yaparak-yaşayarak ve toplumsal realiteleri deneyimleyerek öğrenmesi hedeflenir. Her ne kadar aralarında belirgin farklılıklar olsa da her iki filozofun anlayışında da eğitimin toplumsal yönü büyük bir önem taşır.

Az önce de ifade ettiğimiz gibi her iki filozofun eğitim modeli de mesleki eğitim karakterindedir. Toplumun tüm bireyleri için tek tip bir eğitim tarzı düşünülmüştür.

Öyle bir eğitim sistemi düşünün ki, bu sistemde genel eğitim tamamen ortadan kalkıyor ve tüm eğitim sistemi tamamıyla mesleki bir karaktere bürünüyor.

Anaokulundan yüksek öğretime kadar, işin, üretimin, aktivitenin ve mesleki faaliyetlerin merkezde olduğu, arka arkaya dizilmiş sıra ve masaların yer aldığı sınıf düzeni yerine, tüm dersliklerin, iş ve üretime uygun olarak tasarlanmış çalışma tezgâhlarından, laboratuvarlardan, çeşitli deneyim alanlarından oluştuğu bir eğitim modeli tasavvur edin. İşte bu tasavvur, Baltacıoğlu'nun ve Dewey'in eğitim anlayışını idrak etmemizi kolaylaştırır. Ülkemiz eğitim sisteminde her iki anlayışın yansımalarını da görmek mümkündür. Ancak ne Baltacıoğlu'nun içtimai mektep anlayışı ne de Dewey'in iş okulu anlayışı ülkemiz eğitim sisteminde birebir uygulama alanı bulmuştur. Ancak bu anlayışların mesleki eğitim üzerinde olumlu etkileri olduğunu söyleyebiliriz. Doğan, "Yaparak öğrenme kavramı zamanla Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey ve Kerschensteiner tarafından geliştirilerek modern mesleki eğitimin teorik temelleri oluşturuldu. Bu öncülerin çalışmaları, iş ile eğitim arasındaki ilişkinin kuvvetlenmesine olanak sağladı." diyerek bu etkiye yönelik farkındalığını dile getirmiştir.

Baltacıoğlu'nun eğitim anlayışının ana noktalarına değindikten sonra onun spesifik olarak mesleki eğitime yönelik düşüncelerini ve bu konudaki önerilerini, Millî Eğitim Bakanlığına sunmuş olduğu "Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor" başlıklı rapor bağlamında ele alabiliriz. Aşağıda bu rapor ele alınırken gerekli görülen yerlerde, aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar yönünden Dewey'in meslek eğitimi anlayışıyla karşılaştırılacaktır.

5.4.2.2. Baltacıoğlu'nun "Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor" Başlıklı Raporu Bağlamında Mesleki Eğitime Yönelik Düşünceleri ve Bu Düşüncelerin Dewey ile Mukayesesi

Erken Cumhuriyet Dönemi, her anlamda ülkenin yeniden inşa edildiği bir dönemdir. Bu inşa alanlarından biri de şüphesiz ki eğitim alanıdır. Eğitim sisteminin yeniden inşası sürecinde yerli ve yabancı birçok uzmanın görüş ve düşüncelerine başvurulmuştur. Bu konuda görüş öne sürenlerden birisi de Türk eğitim düşünürü İsmail Hakkı Baltacıoğlu olmuştur. Baltacıoğlu, Türk Mesleki Eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerine kafa yormuş ve bu konudaki görüş ve önerilerini raporlaştırarak yayımlamıştır. "Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor" başlığını taşıyan bu çalışma, dönemin en önemli süreli yayınlarından olan *Muallimler Mecmuası* dergisinin 1927 yılı Mayıs-Haziran sayısında yayımlanmıştır.

Aşağıda, bu raporda yer alan görüş ve düşünceler alt başlıklar hâlinde incelenmiştir.

5.4.2.2.1. Meslekî Tedrisattan Ne Anlaşılmalıdır?

Baltacıoğlu, Mesleki eğitim denilince sadece ziraat, ticaret ve sanayi alanında eğitim veren okulların anlaşılmaması gerektiğini, öğretmen, kondüktör ve memur yetiştiren kurumlarında bir anlamda meslek okulu sayıldıklarını ifade etmiştir. Baltacıoğlu'na göre sadece ziraat, sanayi ve ticaret alanında eğitim veren kurumları meslek okulu olarak adlandırmak doğru değildir. O, bu kurumları diğerlerinden ayırmak için "meslek okulları" yerine "üretim okulları" deyiminin kullanılmasını önermiştir. Bu konuda benzer bir düşünce Dewey'de de görülmektedir. O da Baltacıoğlu gibi sadece üretim mesleklerine eleman yetiştiren kurumlara mesleki eğitim kurumu denilmesini doğru bulmamaktadır. (Dewey, 1916/2004, s. 337) Bu iki düşünürün düşüncelerine göre herhangi bir mesleğe yönelik eğitim veren tüm eğitim kurumları mesleki eğitim içerisinde değerlendirilmelidir. Böyle düşünüldüğünde öğretmenlik, avukatlık, tıp doktorluğu, mühendislik vb. gibi tüm mesleklerin eğitimi, bir anlamda mesleki eğitim sayılmaktadır. Baltacıoğlu, ziraat, ticaret ve sanayi ile ilgili meslekleri, iktisadi meslekler kapsamında değerlendirmiş, bu meslekleri diğerlerinden ayıran ölçütün "iktisadi üretim" olduğunu söylemiştir. Ona göre meslek okulu diye adlandırılan, esasında "üretim okulu" olarak adlandırılması gereken bu okulların en önemli gayesi ekonomiye doğrudan katkı sağlayabilecek üretici bireyler yetiştirmek olmalıdır. Ona göre, üretim meselesini odağına almayan hiçbir meslek okulunun ekonomik kalkınmada bir rol üstlenmesi mümkün değildir.

5.4.2.2.2. İstihsâl Mekteplerinin Gayesi Nedir?

Baltacıoğlu, el işçiliğine dayalı "küçük sanayi" ve makine işçiliğine dayalı "büyük sanayi" olmak üzere iki tür sanayinin varlığından bahsetmiştir. Ona göre el işçiliğinde ürün tek bir kişinin elinden çıkmaktadır. Dolayısıyla el işçiliğine dayalı üretimde iyi bir el becerisine sahip sanatkârlara ihtiyaç vardır. Ancak makinaya dayalı üretimde ürün, tek bir kişinin eseri değildir. Makine üretiminde yığınla üretim yapıldığı için üretim sürecinde işçinin dışında mühendis, teknisyen vb. kişilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Makineye dayalı üretimde çalışanlardan bilim ve teknik alanında bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenir. Baltacıoğlu, Türkiye'deki "üretim okullarının" makine kullanma becerisine sahip işçiler yetiştirmesi gerektiğini ifade ederek, bu işçilerin sahip olması gereken vasıfların açıkça belirlenmesinin zaruri olduğunu söylemiştir. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

5.4.2.2.3. Büyük Müstahsiller Yetiştirirken Büyük İstihsâlin Seciyelerini Nazar-I Dikkate Almak Lazım Geliyor…

Baltacıoğlu, makineli üretimde çalışacak işçinin bilimsel bir formasyonla yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre makineli üretim, teknolojik gelişmelerden beslendiği için bilim ve teknik değiştikçe değişiklik gösterecektir. Makineli üretim el işçiliğindeki gibi durağan değil, dinamik bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı üretim okullarının yetiştirdiği işçilerin bilim ve teknikteki gelişmelere paralel olarak kendilerini sürekli güncellemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

5.4.2.2.4. Küçük İstihsalin Seciyeleri

Baltacıoğlu, küçük istihsal diye ifade ettiği el işçiliğine dayalı üretimin, fabrika üretimiyle zıt özellikler taşıdığını ifade etmiştir. Ona göre, fabrika üretiminde bir ürün üzerinde birden fazla kişinin emeği vardır. Üretimde iş bölümü ve iş birliği vardır. Ancak, el işçiliğine dayalı üretimde, bir ürün, tek bir ustanın elinden çıkar. Zanaatkar, üretim öncesinden başlayarak, ürünün tasarlanması, hammaddenin temin edilmesi, üretimin yapılması, ürünün pazarlanması, üretim için gerekli finansman kaynaklarının bulunması gibi konulardan tek başına sorumludur. Tabiri caizse, işin tüm yükü zanaatkârın omuzlarındadır. Ancak, makineye dayalı üretimde bu yük, çeşitli uzmanlar ve işçiler arasında dağıtılmıştır. İş bölümü olarak adlandırılan bu olguyla birlikte, ekonomik nitelikteki bir ürünün ortaya çıkarılmasında, birçok kişinin emeğinden ve uzmanlığından yararlanılmaya başlanmıştır.

O, bu konuda bir marangozu örnek göstererek, fabrika işçisi olmayan, kendi namına çalışan bir marangozun, yaptığı iş itibariyle hem mühendis hem cilacı hem rendeci, hem de satıcı ve sermayedar vasıflarını bünyesinde taşıdığını, fabrikasyon üretimde her biri farklı bir uzmanlık alanı olan ve farklı kişiler tarafından yapılan bu işleri, tek başına üstlendiğini ifade etmiştir. O, el işçiliğine dayalı üretimin, fabrika üretimi kadar bilimle yakın bir ilişki içerisinde olmadığını ve daha durağan bir tabiata sahip olduğunu söylemiştir. Örneğin, herhangi bir ürünün el ile üretiminde uygulanan yöntem ve teknik uzun yıllar boyunca aynı kalabilir. Örneğin, sanayi devriminden önce, giysi, halı ya da mutfak gereçleri gibi ürünler yüzyıllar boyunca benzer yöntem ve tekniklerle üretilmişlerdir. Ancak, üretim alanında teknolojik makine ve cihazların hâkim olmaya başladığı sanayi devriminden bu yana, üretim yöntem ve teknikleri hızlı bir şekilde değişmektedir ve her yeni yıl, bir önceki yılın tekniğini eskitmekte ve hatta

bazı sektörlerde geçersiz kılmaktadır. Oysa, geçmişte, üretimin el işçiliğiyle yapıldığı dönemlerde, üretim yöntem ve tekniğindeki değişim ve dönüşüm oldukça yavaş bir seyir izlemiştir. Kuşkusuz, teknolojik gelişim, bilimsel gelişimle paralel bir seyir izlemektedir. Teknolojinin hızlı gelişen ve ilerleyen bir tabiata sahip olması dolayısıyla, ürün ve üretim teknolojileri de bu değişimden etkilenmektedir.

Baltacıoğlu, zanaatkârın ve fabrika işçisinin eğitiminin birbirinden farklı olduğunu söylemiştir. Ona göre zanaatkârın yetişmesinde tecrübe ön plana çıkmaktadır ve zanaatkâr, mesleğinde kazandığı alışkanlıklar yoluyla belli bir yetkinliğe ulaşmaktadır. Hâlbuki, fabrika işçisinin ya da makineli üretimde çalışan kişilerin eğitiminde, sabit bir tecrübeden çok, değişim ve yeniliklere uyum sağlayabilme becerisi ön plana çıkmaktadır. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

5.4.2.2.5. Meslek Mekteplerini Kimler Bozmuştur?

Baltacıoğlu, eğitim tarihinde, sosyal alanlar eğitiminin fen ve teknik alanlar eğitiminden önce başladığını ve buna mukabil kitap merkezli eğitimin, bireyin kendi deneyimlerini esas alan ve uygulamaya dayanan aktif eğitimden önce geldiğini söylemiştir. Eğitim tarihinde genel okulların meslek okullarından önce geldiğini söyleyen Baltacıoğlu, bundan dolayı meslek okullarının tarih boyunca kötü bir intibaya sahip olduğunu ifade etmiştir.

O, Meslek okullarını ıslah etmek isteyen aydınların, yanlış bir düşünceden hareket ettiklerini, sanat, ticaret, ziraat vb. alanlarda açılacak olan meslek okullarını, ilkokul ya da ortaokul gibi genel nitelikli okullarla aynı çizgide gördüklerini söylemiştir. Hâlbuki, mesleki eğitim ve genel eğitimin mahiyeti, birbirinden farklıdır. Bundan dolayı, meslek okullarının kuruluşunda ve programlarının oluşturulmasında, genel nitelikli eğitimde olduğundan farklı bir yol izlenmelidir. Baltacıoğlu, birçok memlekette, bu okulların, genel nitelikli eğitim veren okullardan mezun olan ve tekniğe ilgi duymayan kişilerce ıslah edilmeye çalışıldığını söyleyerek, bu durumu eleştirmiştir.

Ona göre, kitap merkezli bir eğitimle yetişmiş olan kişilerin, merkezinde, deneyim ve uygulamanın yer aldığı mesleki eğitim konusunda, söz sahibi olmaları ve bu konuda birtakım girişimlerde bulunmaları, beyhude bir çaba olacaktır. O, bu kişilerin mesleki eğitimin ihtiyaçlarını, tam anlamıyla idrak edemediklerini, bundan dolayı da ıslahat

adına yaptıkları girişimlerin, etkisiz ve yetersiz kaldığını söylemiştir. Ona göre, hemen hemen her memlekette, meslek okulları, bu konuda bilgi, beceri ve fikir sahibi olmayan kişiler tarafından ıslah edilmeye çalışılmaktadır. Bundan dolayı o, meslek okullarının eğitim sistemi içerisinde müstakil bir konuma sahip olamadığını, daima genel karakterli okulların gölgesinde kaldığını söylemiştir. O, Türkiye'nin, mesleki eğitim meselesini genel eğitimden ayrı olarak düşünmesi gerektiğini, bu eğitim türünde iyileştirme yapılırken, öncelikle kendi tabiatına aykırı unsurlardan arındırılması gerektiğini ve yeniden inşa edilirken kendi ruhuna uygun enstrümanlar kullanılması gerektiğini söylemiştir. Ona göre Bunun yapılabilmesi için de her şeyden önce bu kavramın iyi anlaşılması gerekmektedir. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

5.4.2.2.6. Hakiki Meslek Mıntıkalarını Tayin Etmek Lazımdır.

Baltacıoğlu, meslek okullarını yöneten kişilerin, bu okulların misyonunu tam anlamıyla kavrayamadıklarını, meslek okullarını da diğer okullar gibi düşündüklerini söylemiştir. Onların gözünde, meslek okullarıyla genel okullar arasında, tek bir fark vardır. O'da meslek okullarının, genel okullarda bulunmayan atölye vb. ortamlara sahip olmasıdır. Baltacıoğlu, mevcut meslek okullarıyla genel nitelikli okullar arasında, atölyeler dışında, fiziksel bir farklılık bulunmadığını, atölye dersi dışındaki derslerin, genel nitelikli okullardaki gibi kuramsal bir nitelik taşıdığını söylemiştir.

O, geleneksel eğitimle yetişmiş olan yöneticilerin, genel nitelikli bir okul binasına atölye eklentileri yaparak, orijinal bir okul türü tasarladıkları sanısına kapıldıklarını, hâlbuki, meslek okullarının ne genel bilgiler veren bir ilkokul, ne de klasik eğitim veren bir lise olduğunu, amacının âlim ya da filozof yetiştirmek olmadığını, onun, gerçek amacı yaratıcı işçiler yetiştirmek olan bir üretim merkezi olması gerektiğini söylemiştir. Meslek mekteplerini, genel nitelikli okullardan farklı bir boyutta düşünen Baltacıoğlu, bu okulların, kuramdan çok, deneye, uygulamaya, icada ve gerçek üretime önem veren, iş yaşamıyla girift bir yapıda olacak şekilde organize edilmiş kurumlar olmaları gerektiğini düşünmektedir. O, Türkiye'nin ivedi bir şekilde makinist, elektrikçi, demirci, mimar ve mühendis yetiştirecek meslek okullarına ihtiyacı olduğunu söylemiştir.

Genel okul mantığıyla kurulan meslek okullarının iktisadi hayatın ihtiyacı olan meslek erbaplarını yetiştirme konusunda başarılı olamayacağını söyleyen Baltacıoğlu'na göre, salt kuramsal bilgiler vererek bir meslek elemanı yetiştirmek mümkün değildir.

O, gerçek iş ortamlarında yapılan gerçek iş faaliyetlerinin, bir meslek elemanının yetişebileceği ideal koşulları oluşturduğunu söylemiştir. Gerçek iş yerleri ve buralarda yapılan gerçek iş faaliyetlerini, mesleki eğitime hâkim olması gereken ana unsurlar olarak gören Baltacıoğlu, Türkiye de hâlihazırda birçok meslek elemanının okul ortamında yetişmediğini bu elemanların iş içerisinde çıraklık usulüyle yetiştiklerini ve işleriyle alakalı birçok beceriyi, iş ortamlarında çalışarak ve üreterek kazandıklarını söylemiştir. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

Benzer bir düşünceyi Dewey'in eğitim anlayışında da görmek mümkündür. Bireyin kendi deneyimleri yoluyla elde ettiği bilgi ve beceriyi eğitsel açıdan çok kıymetli gören Dewey'e göre de günlük yaşam rutinleri ve ekonomik faaliyetler eğitimsel açıdan paha biçilmez bir değere sahiptir. Nitekim bu konuda Dewey şu ifadeleri dile getirmiştir.

> Özellikle bilgi vermek amacıyla eşya derslerinden hiçbiri çiftlikte ve bahçede, bitki ve hayvanlar arasında yaşamak, onların hayatlarına karışmak ve yaşayışlarına dikkat etmekle kazanılan bilginin yerini, gölgesi kadar bile tutamaz. Duyu organlarının eğitilmesi amacıyla okula sokulmuş eğitim yöntemlerinden hiçbiri, ailede yapılan işlere karşı her gün samimi olarak duyulan ilginin, bireyin duyu organlarında ve duygusal yaşamında doğuracağı uyanıklık ve dolgunlukla karşılaştırılamaz. (Dewey, 2022, s. 26)

Baltacıoğlu, hâlihazırda balıkçılık, marangozluk ve taşçılık gibi meslekleri yapanların, kurumsal bir eğitimle değil, gerçek iş ortamlarında, bu işleri bizzat yaparak yetiştiklerini söylemiştir. Nasıl ki Balıkçılığın en iyi öğrenilebileceği yer denizse, marangozluğunki atölye ve taşçılığınki de inşaatlardır. Balıkçılık mesleği en iyi, denizde ağ atarak, balık tutarak, kimi zaman da lodosa yakalanılarak öğrenilir. Aynı şekilde marangozluk da gerçek bir eşya yaparak ya da taşçılık mesleği en iyi, gerçek bir taşı yontarak öğrenilir. İşlerin, gerçek mekânında, o işi gerçekten yaparak edinilen bilgi ve beceriyi, gerçek mesleki eğitim olarak değerlendiren Baltacıoğlu, gerçek bir zekânın, gerçek bir iradenin ve gerçek bir meslek heyecanının ancak gerçek bir iş muhiti içerisinde gelişebileceğini söylemiştir. Ona göre, ideal bir mesleki eğitim organizasyonu, öğrencilere, işleri gerçek ortamında öğrenebilecekleri bir eğitim imkânı sunmalıdır.

Baltacıoğlu, meslek okulları bünyesinde açılacak meslek şubelerine karar verirken, bu şubelerin, okulun bulunduğu lokasyonun alt yapısıyla ve burada hâkim olan ekonomik faaliyetlerle uyumlu olmasına dikkat edilmesi gerektiğini söylemiştir. Ona göre, ziraatın başat bir ekonomik faaliyet olmadığı İstanbul ilinin Validebağ mevkii için,

burada niçin darüleytam çocuklarına yönelik çiftçilik eğitimi verecek bir okul açılmıyor demek, yanlış bir düşüncedir. O, Türkiye'de, pamukçuluk, çiftçilik, balıkçılık gibi ekonomik faaliyetler için uygun koşullara sahip bölgeler olduğunu, bu meslekler için eleman yetiştirecek olan meslek okullarının bu bölgelerde kurulmasının isabetli bir karar olacağını söylemiştir. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

Örneğin, günümüzde, turizm meslek liselerinin Türkiye'deki dağılımına bakıldığında, bu okulların, en fazla, Antalya, Muğla, Balıkesir, Mersin, Bursa gibi turizm faaliyetlerinin ekonomik faaliyetler içerisinde önemli bir paya sahip olduğu şehirlerde yoğunlaştığı görülmektedir. (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2025; Türkiye'deki Turizm Liseleri, 2025)

5.4.2.2.7. Hakiki Meslek Muhitlerini Vücuda Getirmek Lazımdır.

Baltacıoğlu, meslek okullarının, eğitimini verdiği meslek dallarıyla, ekonomik, kültürel, coğrafi ve sosyal açıdan uyum içinde olduğu bölgelerde kurulmasının, gerçek bir mesleki eğitim için önkoşul olduğunu, ancak yeterli olmadığını söylemiştir.

Örneğin, turizmle ilgili okulların, turizm faaliyetlerinin yoğun olduğu bölgelerde kurulmaları gerekir. Ancak okul türünün, içinde bulunduğu çevreyle uyum içinde olması, gerçek bir turizm eğitimini garanti etmez. Örneğin Antalya ilimizde kurulmuş olan bir turizm lisesini ele alalım. Bu lise turizm açısından elverişli bir lokasyonda kurulmuş olsa da eğer öğrencilerine turizm faaliyetlerini birebir deneyimleme şansı sunmuyorsa, yani, turizm faaliyetlerinin gerçekleştiği ortamlar olan oteller, kamplar, plajlar, rekreasyon alanları, restoranlar gibi ortamlarda uygulamalı eğitim alma olanağı tanımıyorsa, bu durumda bu okulun bir turizm bölgesinde yer almasının hiçbir anlamı olmaz.

Baltacıoğlu, bir ziraat okulunun, tarımsal faaliyetlere elverişli bir bölgede, öğrencilerin, tarımsal faaliyetleri birebir deneyimleme şansı bulacağı bir organizasyon içerisinde kurulması gerektiğini söylemiştir. O, bahçe, çiftlik, ahır gibi ortamların, gerçek tarım ortamları olduğunu ve bu ortamlarda, buğday, pancar gibi tarım ürünlerinin üretildiğini söylemiştir. Bir okulun, gerçek tarımsal alanlara sahip olmasının, tek başına yeterli olmadığını söyleyen Baltacıoğlu, geleneksel okullarda da bu tarz mekânların olduğunu, ancak geleneksel okullarda tarla, bahçe, banka, dükkân gibi gerçek iş muhitlerine gereken önemin verilmediğini, onlar için kitap eğitiminin

ilk sırada geldiğini söylemiştir. Baltacıoğlu, bu gerçek iş muhitlerinin geleneksel eğitim için bir eğlence aracı olduğunu ve deneysel öğrenmelere imkân verecek şekilde kullanılmadıkları için de bir süs olmaktan öte geçemediklerini söylemiştir. O, yeniden inşa edilecek olan meslek okullarının, gerçek iş ortamlarını, gerçek hayatla okul arasındaki bağlantıyı sağlayan köprüler olarak görmesi gerektiğini söylemiştir. Buradan hareketle Baltacıoğlu'nun yeni mektep ve eski mektep karşılaştırması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Baltacıoğlu'nun Eski Mektep Yeni Mektep Karşılaştırması

Eski Mektep	Yeni Mektep
Eski mektep, toprağı sadece kazmak için kazar ya da sadece sürmek için sürer.	Yeni mektep toprağı üretim için, insanlara gerçekten faydası olacak ürünler yetiştirmek için kullanır.
Eski mektep, belli bir iş yaparken dışsal motivasyonla hareket eder. Üretim amacı belli bir fayda sağlamak değildir.	Yeni mektep, bir ürün ortaya koyarken, içsel motivasyonla hareket eder. Üretimin amacı, gerçek bir ekonomik fayda sağlamaktır.
Eski mektebin asıl ve tek amacı, devlet kademelerinde çalışacak olan memurları yetiştirmektir.	Yeni mektebin amacı ise üretici bireyler yetiştirmektir.
Eski mekteple, gerçek hayat arasında yapay bir set vardır.	Yeni mektep bir mektep olmaktan çok bir iş ve üretim merkezi olma özelliğine sahiptir.

Kaynak: Baltacıoğlu, 1964

Baltacıoğlu, eski mektep anlayışının karşısında konumlandırdığı yeni mektep anlayışıyla, okulu, gerçek hayattan soyutlayan eski eğitim anlayışının aksine, onu gerçek yaşama yaklaştıran, hatta onu iktisadi yaşamla eşdeğer düzlemde gören bir yaklaşım sergilemiştir. O, yeni okulun, her şeyden önce, bir iş ve üretim merkezi olduğunu, iktisadi hayattaki, başat üretim yöntem ve tekniğine göre, kendisini uyarlaması gerektiğini söylemiştir. Ona göre, eğer, iktisadi yaşamda fabrika üretimi önde geliyorsa, okul, bir fabrika gibi çalışarak üretim yapmalıdır. Ziraat eğitimi söz konusu olduğunda da okul, modern ziraat tekniklerini öğreten ve uygulatan bir tarım muhiti olmalıdır. Eğer iktisadi yaşama zanaatkarlık ve el işçiliği hâkimse, okul bir iş atölyesinin içinde olmalıdır.

Bu noktada, şu hususu dile getirmemiz gerekir ki Baltacıoğlu ve Dewey'in eğitim görüşleri her ne kadar büyük bir yakınlık gösterse de bazı noktalarda bir takım fikir ayrılıkları göze çarpmaktadır. Dewey ve Baltacıoğlu'nun eğitim görüşleri felsefi anlamda iş eğitimi akımı içerisinde değerlendirilebilir.

İş Eğitimi akımı, literatürde, "iş okulu akımı" ve "üretim okulu akımı" (Politeknik okul akımı) olmak üzere iki ana akımla temsil edilmektedir. Bu akımlar, kitaba dayalı eğitimin ön plana çıktığı, eğitimin merkezinde, kitap, öğretmen gibi unsurların yer aldığı geleneksel eğitime karşı çıkmakla orta noktada birleşirler. Ancak aralarında "iş" kavramına bakışları noktasında, belirgin bir anlayış farkı vardır. Dewey gibi iş okulu akımı mensupları, işi, çocuğu aktif kılan ve kendi deneyimleri yoluyla öğrenmesini sağlayan, pragmatik bir başlangıç noktası olarak görürken, Marx ve Engels gibi üretim okulu (politeknik) akımı savunucuları ise, işi, eğitimin asli amacı olarak görmüşlerdir. (Aytaç, 1981, s. 82, 97, 111) Üretim okulu akımında, iş faaliyetleri sonucunda ekonomik değere sahip bir ürün ortaya koyma amacı vardır. İş okulu akımında ise, işe, ekonomik bir fayda sağlamasından dolayı değil, deneyime dayalı öğrenmeler için ideal bir ortam oluşturmasından dolayı değer verilir. İş okulu akımında "pedagojik iş" ilkesi ön plana çıkarken üretim okulu akımında ise sosyalist ve kolektivist bir anlama bürünmüş olan "ekonomik iş" ilkesi benimsenmiştir. (Kafadar, 1997, s. 60)

Yukarıda değindiğimiz Baltacıoğlu'nun eski mektep yeni mektep karşılaştırmasından hareketle Onun mesleki eğitime yönelik görüşlerinin İş eğitimi akımı içerisinde üretim okulu akımına daha yakın bir eğilim gösterdiğini söyleyebiliriz.

5.4.2.2.8. "Atelye İçinde Mektep" Düsturu: Nedir?

Üretimi ve ekonomik değere sahip bir ürün elde etmeyi, mesleki eğitimin asli amacı olarak düşünen Baltacıoğlu, eski mektep anlayışında, atölyenin, okul içerisinde yer alan bir birim olduğunu, ancak yeni mektep anlayışında ise, tam tersine okulun, Atölye içerisinde yer alan bir birim olduğunu ifade etmiştir. Eski mektep, kuramsal bilgiye kendinden menkul bir değer yüklerken, yeni mektepte kuramsal bilgi, belli bir amaca hizmet etmektedir. O, yeni mektepte verilen kuramsal bilgi, fabrikadaki, tarladaki işlere hizmet eden kuramsal bilgidir, Salt kuramsal bilgiyle zihin eğitilemez, bilgi ancak işe yöneldiğinde, bir iş için doğrudan fayda sağladığında, kuramsal olmaktan çıkıp belli bir amaç için araç görevi görür diyerek, bilgiye, mutlak bir değer biçmeyen, onu, uygulamadaki sonuçlarıyla değerlendiren, pragmatist felsefeye uygun düşünceler öne sürmüştür.

Yeni mektep anlayışında merkeze, işi ve üretimi yerleştiren Baltacıoğlu, işle ilgili olmayan, iş süreçlerine doğrudan katkısı bulunmayan hiçbir fikri, pedagojik açıdan değerli görmemiştir. Aynı Dewey'de olduğu gibi iş faaliyetlerini ileri öğrenmeler için pragmatik bir başlangıç noktası olarak görmüş, işten yola çıkarak bilgiye ulaşan tümevarımsal bir eğitim yaklaşımını benimsemiştir. Meslek okullarının, bir fabrika, bir üretim merkezi şeklinde kurulmasını teklif eden Baltacıoğlu, dersliklerin, bu üretim merkezine sonradan dâhil edilmesi gerektiğini söylemiştir.

Meslek okullarını her şeyden önce bir iş ve üretim mekânı olarak düşünen Baltacıoğlu, eski eğitim politikalarında sanat, ticaret ve ziraat meslek okullarının memur yetiştiren okullar gibi düşünüldüğünü, bu okulların, denizden, topraktan ve gerçek toplumsal ilişkilerden izole edilerek, vilayet merkezlerinde kurulduklarını söylemiştir. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

5.4.2.2.9. Orijinal İşler Tedrîsâtı Nasıl Olacaktır?

Baltacıoğlu, sanayi devrimiyle birlikte, her ne kadar fabrikasyon üretim ön plana çıkmış olsa da zanaat niteliğini taşıyan bazı mesleklerin ve bunların el emeği üretimi olan işlerin, varlığını ve önemini korumaya devam ettiğini söylemiştir. Dokumacılık, Halıcılık, Çinicilik, Yağlıkçılık gibi sanat niteliği taşıyan bazı meslekler tarafından el emeğine dayalı olarak ortaya konulan ürünlerin kalitesi ve kıymeti, fabrikasyon üretimde aynen yakalanamamaktadır. O, sanayi devriminin, bu tür kıymetli sanatları ortadan kaldıramadığını, hatta onların, antika değerini arttırdığını söylemiştir. Türk kadınının el emeği olan, keçeler, halılar ve yağlıklar gibi ihracat değeri yüksek olan ürünlerin, özellikle ABD pazarında büyük rağbet gördüğünü söyleyen Baltacıoğlu, Bu ürünlerin, sanayinin ön plana çıktığı bir dönemde ihmal edilmemesi, aksine bu tarz küçük sanatların desteklenmesi gerektiğini söylemiştir.

Baltacıoğlu, Türk sanatlarıyla alakalı bir gözlemini paylaşarak, Kayseri ili civarlarında yer alan bir şark halı işletmesinin, halılarında, Türk desenleri yerine Acem, Arap ve Fransız kültüründen motiflere yer verdiğini, bu durumun, Türk halı tasarımında yaygın bir eğilim olan katı bir geometri ve simetriyle tasarlanmış halı motiflerinin orijinalliğinin bozulmasına yol açtığını söylemiştir. O, yerli ve millî sanatların muhafaza edilmesinde ve yaşatılmasında eğitime önemli bir misyon yüklemiştir. Ona göre; Yerli sanatların öğretiminde uyulması gereken iki önemli ilke vardır. Bu sanatların öğretileceği okullar, bu sanatların doğduğu ve yaşadığı bölgelerde

kurulmalıdır ve bu sanatların öğretiminde, iş içinde yetişmiş olan ustalardan yardım alınmalıdır. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

5.4.2.2.10. Bir İstihsâl Mektebi Hakikatle Nasıl Temas Eder.

Dewey gibi, okulu, toplumun doğal bir kurumu olarak gören Baltacıoğlu da üretimin toplum için yapıldığını ve toplumdan izole bir faaliyet olmadığını söylemiştir. Ona göre, meslek okullarını gerekli tesis ve teçhizatla donatarak eğitim ve öğretime uygun hâle getirmek veyahut öğrencilerin imalat faaliyetlerinde bulunarak çeşitli şeyler icat etmeleri yeterli değildir. Üretim faaliyetleri sadece okulla sınırlı değildir. Okul, nasıl ki toplumun doğal bir parçasıysa, üretim faaliyetleri de dâhil olmak üzere okulda yapılan her bir faaliyetin toplumda bir karşılığı olmalıdır. Öğrenci, yaptığı üretimle, yaptığı icatla, toplumdaki hangi ihtiyacı karşıladığını, neye hizmet ettiğini bilmeli ve bunun farkında olmalıdır.

O, Türkiye'deki meslek mekteplerinin, iktisadi hayatın dinamikleriyle uyum içinde olmadığını, bu böyle olduğu müddetçe de meslek mekteplerinin toplumun ihtiyaçlarına cevap veremeyeceğini söylemiştir. Ona göre, meslek okulu binalarını modern bir şekilde inşa etmek ya da meslek eğitimine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak tek başına yeterli değildir. Bu okulların ekonomik hayat içerisindeki konumlarının açık bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Meslek okulu, iktisadi hayatın dinamik bir parçası olmalı ve belli bir üretim sorumluluğunu üstlenmelidir. Baltacıoğlu bu nokta da meslek okullarının idaresini üstlenen kurumlara şu soruları yöneltmiştir;

1-Türk işçileri yaptıkları işin gerçek değerini bilmeli midir?

2- Türk işçileri, yaptıkları işin özünü, neye hizmet ettiğini bilmeli midir?

3- Türk işçileri, içinde yaşadıkları toplumun değişen ihtiyaçlarını tespit ederek üretimi mevcut ihtiyaçlara uygun hâle getirecek bir yeteneğe sahip olmalı mıdır?

Baltacıoğlu, idarecilere hitaben "Öyle ise bütün bu dönüşüm ve tecerrütleri vücuda getirecek olan cemiyetle ne zaman münasebette bulunacaklar?.." diyerek meslek okulu öğrencisinin sahip olması gereken nitelikler hakkında şunları söylemiştir.

> Bu hakikat fikrini bu hakikat duygusunu verecek olan yegâne çare şudur: İşçi işini program için, hocası için, sergi için yapmamalı işçi işini içinde yaşadığı pazarda, çarşıda, piyasada satmak için yapmalıdır, siz bu çareden başkadan çare bu üç ilkeyi, şuuru yerine geçecek bir kitap, bir usul, bir idare tanıyor musunuz?...

diyerek Türkiye'deki eğitim sistemini ve bu sistemi idare edenleri eleştirmiştir. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

5.4.2.2.11. İstihsâl Mekteplerinin Mâlî Vaziyeti Nasıl Olmalıdır?

Baltacıoğlu, mevcut meslek mekteplerinin, ekonomik hayatla ve iş yaşamıyla etkin bir bağlantı kuramadığını, öğrencilerde, piyasa, çalışma, moda, değer, kriz, sermaye, iş bölümü, reklam gibi iktisadi olgular konusunda, yeterli bir bilgi ve görgü sağlayamadığını ifade etmiştir. "Türk meslek mektebi kat'î bir dalâlet içindedir, çünkü her şeye rağmen iktisadi hayata açık bulunması lazım gelen kapılarını demir sürgülerle kapamıştır…Bu kapıları nasıl açalım?" diyen Baltacıoğlu, meslek okullarının, ticari hayat içerisinde aynı bir fabrika ya da çiftlik gibi konumlandırılmaları gerektiğini söylemiştir. Ona göre bu okullar, iktisadi işletmeler gibi üretim yapmalı ve ürettikleri ürünleri pazara sürerek gelir elde etmelidir. Elde ettikleri geliri ise, sermaye arttırmada, hammadde temininde kullanmalı ya da yatırıma dönüştürmelidir. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

5.4.2.2.12. İstihsâl Ma'ârifinin Siyaseti Ne Olabilir?

Baltacıoğlu, mesleki eğitime yönelik bir politikanın sadece düşünmeye dayalı olarak geliştirilemeyeceğini, bu eğitime yönelik etkili bir eğitim politikası geliştirebilmek için, öncelikle, bu eğitimin geçmişinin ve içinde bulunduğu mevcut durumun kavranması gerektiğini söylemiştir.

O, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ticaret, ziraat ve sanayi dallarında eğitim veren meslek okulları olduğunu, bu okulların teknik bakımdan yetersiz olduklarını ve başka ülkelerle kıyaslandığında verdikleri eğitimin ancak o ülkelerdeki çıraklık seviyesine denk geldiğini söylemiştir. Türkiye'de yüksek düzeyde teknik bilgi ve beceriyle donanmış uzmanların olmadığını söyleyen Baltacıoğlu, şimdiye kadar meslek okullarının idaresini teknik konusunda belli bir yeterliliğe sahip olmayan yerel yönetimlerin üstlendiğini söylemiştir. Ona göre, mevcut meslek okullarının teftişi konusunda da gereken özen gösterilmemiştir. Bu okullar ya hiç teftiş edilmemişler ya da bu konuda uzman olmayan kişilerce gelişigüzel denetlenmişlerdir. Ona göre Türkiye ivedi bir şekilde mesleki eğitim sistemini gerçek hayat şartlarıyla uyumlu hale getirmelidir. Mesleki eğitimin ihtiyaç duyduğu yüksek teknik bilgiye sahip uzmanların Türkiye de olmadığını, Avrupa ve Amerika'da bulunduklarını söyleyen Baltacıoğlu, yeni kurulacak mesleki eğitim sisteminin şu ana esaslara sahip olması gerektiğini söylemiştir.

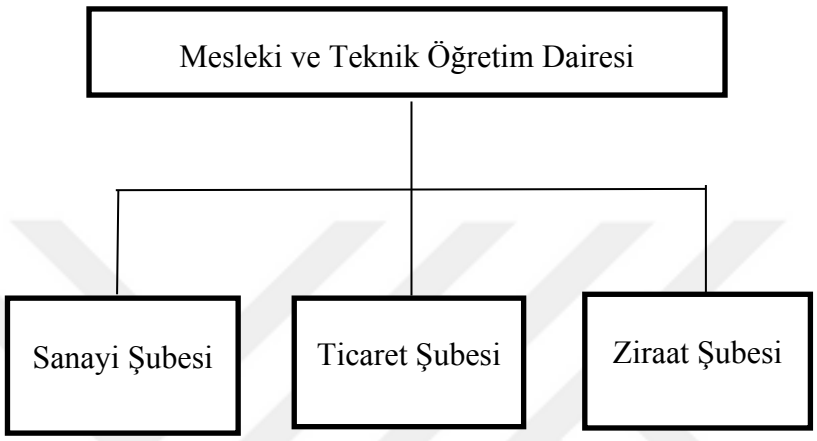
1. Ona göre mesleki eğitim konusunda yapılması gereken ilk şey Avrupa'daki modern teknik gelişmeleri yakından takip eden ve bunu öğretebilecek yeterliliğe sahip olan bir öğretmen kadrosu kurmaktır.
2. O, meslek okullarında eğitim gören yetenekli öğrencilerin Avrupa ülkelerine gönderilerek, oradaki fabrikaları ve buralarda uygulanan üretim şekillerini yerinde incelemelerinin sağlanması gerektiğini söylemiştir. Ona göre amaç, meslek okullarının sayısını azaltmak değildir. Meslek okulları çağdaşlaştırılarak sayıları çoğaltılmalıdır. Ekonomik hayattaki realitelere uygun olarak kurulacak olan meslek okullarının ekonomiye ve sosyal hayata katkıları da olumlu yönde olacaktır.
3. Baltacıoğlu, yüksek öğretim düzeyinde eğitim veren orman, ziraat, ticaret ve mühendis okulları da dâhil olmak üzere yerel idarelere ve çeşitli bakanlıklara bağlı bulunan ilk ve orta dereceli tüm meslek okullarının Millî eğitim bakanlığına bağlanması gerektiğini söylemiştir. İlaveten şimendifer ve harbiye gibi fen eğitimi veren okulların Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olmakla birlikte, ilgili oldukları bakanlıklarla bağlantılarını sürdürmeleri gerektiğini söylemiştir.
4. O, Millî Eğitim Bakanlığının önerisiyle, meslek okullarının giderleri için, her yıl vilayet bütçelerinden ödenek ayrılması gerektiğini söylemiştir. Ona göre mesleki eğitim sisteminin düzenlenmesine İzmir, İstanbul ve Ankara gibi büyükşehirlerden başlanmalı ve bu düzenleme zamanla diğer şehirlere doğru genişletilmelidir. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

5.4.2.2.13. Meslekî Tedrisler Dairesi Teşkilatı Nasıl Olmalıdır?

Baltacıoğlu, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde, sadece mesleki ve teknik eğitim işlerinden sorumlu olacak bir dairenin kurulması gerektiğini söylemiştir. Ona göre bu daire, klasik eğitimdeki ilk, orta ve yükseköğretim işleriyle karıştırılmamalıdır. Mesleki eğitim, tabiatı itibariyle klasik eğitimden farklı dinamiklere sahiptir. Baltacıoğlu, bu dairenin klasik eğitim işlerinden tamamen bağımsız olacak şekilde ve doğrudan doğruya bakanlığa bağlı olarak, örgütlenmesi gerektiğini söylemiştir. Ona göre bu daire, her birinin başında alanında uzman bir yönetici bulunacak şekilde, sanayi, ticaret ve ziraat olmak üzere 3 şubeden meydana gelmeli ve dairenin yönetimine, mesleki eğitim konusunda uzman olan bir pedagog atanmalıdır. Dairenin

idaresini, sadece teknik alanda uzmanlığı olan birinin yönetimine bırakmayı sakıncalı gören Baltacıoğlu, mesleki eğitime yönelik tarafsız bir bakış açısı geliştirilebilmesi için böyle bir yönetici seçme politikası benimsenmesinin elzem olduğunu söylemiştir. O, şayet bu dairenin şubeleri için Türkiye'den gerekli şartları taşıyan yöneticiler bulunamazsa, Avrupa'dan uzman getirme yoluna başvurulabileceğini söylemiştir. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

Şekil 2. Baltacıoğlu'nun Eğitim Modeline Göre Mesleki Eğitimde Örgütlenme



Kaynak: Baltacıoğlu, 1927, s.22

5.4.2.2.14. Türkiye'nin Umumi Mekteplerinde İş Unsuru Ne Hâldedir?

Baltacıoğlu, mesleki eğitimin, ilkokul ve ortaokul üzerine bina edilmesi gereken bir eğitim türü olduğunu, öğrencilerin ilk ve ortaokul döneminde mesleki eğitime nasıl hazırlanmaları gerektiği hususunun başka bir çalışmada ayrıca ele alınması gereken bir konu olduğunu söylemiştir.

O, ilk ve ortaokulda eğitim sistemine, hâlâ orta çağ zihniyetinin hâkim olduğunu, kitap eğitimine önem verildiğini ve öğretimde sadece anlatım yönteminin kullanıldığını söylemiştir. Baltacıoğlu, böyle bir ortamda, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmenin mümkün olmadığını, bundan dolayı da eğitim hayatlarının devamında akademik eğitime mi, yoksa mesleki eğitime mi devam etmelerinin daha uygun olacağı konusunda, isabetli bir karar verilemeyeceğini söylemiştir.

> Kafa evrimi herkeste, aynı hızla da olmaz. Çünkü insanları yaratıldıkları gündenberi birbirinden ayıran veraset dedikleri bir gerçek vardır. Zekâ yok, zekâlar vardır. Bütün konuları birden kavrayan zekâ yoktur, Deha derecesinde bir zekâ dahi olsa! Bilim zekâsı, sanat zekâsı, ticaret zekâsı aynı zekâ değildir. Bunlar ayrı ayrı zekâlardır. Her bilgin artist olamaz. Her artist de bilgin değildir. Büyük iş adamları da büyük bilginler büyük artistler değildirler. (Baltacıoğlu, 1964, s. 14)

O, Toplu eğitim, aktif eğitim ve ilgi merkezleri gibi ilerici eğitimi çağrıştıran kavramların, sadece düşünce boyutunda kaldığını, eyleme geçilemediğini, düşüncede kaldığı müddetçe de öğrencilerde iş ve çalışma isteği uyandırılamayacağını söylemiştir.

O, klasik okulların müfredatında yer alan resim-el işi derslerinin, önceleri, sanat konusunda uzman olan öğretmenler tarafından verildiğini, ancak daha sonraları alınan bir kararla, bu derslerin, bu okullarda daimî olarak görev yapan ancak, uzmanlığı sanat olmayan öğretmenlere tanımlandığını, bunun yanlış bir uygulama olduğunu söylemiştir. Ona göre, sadece mesleki ve teknik eğitim işlerinden sorumlu olacak bir bakanlık dairesi kurulduğunda bu mesele gündeme getirilmeli ve bu soruna kalıcı bir çözüm bulunmalıdır.

Dewey'e göre "Birey ve Toplum Açısından Meslek Seçim Kararının Önemi" alt başlığı içerisinde de ifade ettiğimiz üzere Dewey de Baltacıoğlu gibi geleneksel eğitim ortamlarının öğrencinin yeteneklerini keşfetmek için yeterince uygun bir zemine sahip olmadığını düşünmektedir. Bu noktada, Dewey'in okul ve toplum kitabında bahsetmiş olduğu bir anısına yer vermek sanırız konunun gidişatına uygun düşecektir. Bu anısında Dewey, okul eşyaları satan bir mağazaya giderek, çocuklar için uygun masa ve sandalye arayışı içerisine girdiğini, ancak aradığını bulamadığını anlayan satış görevlisinin, kendisine şu açıklamayı yaptığını dile getirmiştir. "Korkarım ki istediğiniz bizde yoktur. Siz, çocukların üzerinde çalışabilecekleri bir şey istiyorsunuz; bütün burada bulunan eşyalar ise dinlemek içindir". Bu açıklamanın geleneksel eğitimin tarihini özetlediğini söyleyen Dewey, geleneksel eğitim ortamlarının çocuğa hareket alanı yaratmadığını, onu adeta sadece dinlemeye ve okumaya mahkûm ettiğini söylemiştir. (Dewey, 1899/2022, s.41).

Sınıf içerisinde öğrenci hareketlerinin kısıtlandığı, hatta sınıf içi hareketin bir disiplin sorunu olarak görüldüğü geleneksel eğitim ortamlarında, bireyin kendisini rahatça ifade edebilmesi ve yeteneklerini ortaya koyabilmesi mümkün değildir. Baltacıoğlu'nun da ifade ettiği gibi, orta çağ zihniyetini yansıtan kitaba dayalı eğitimde sınıf içerisindeki yegâne bilgi kaynağı ve otorite simgesi olan öğretmenin anlatımını bozan ya da sekteye uğratan her türlü öğrenci davranışı bir disiplin sorunu olarak görülür. Öğretmenin de öğrenciyi susturma ve hareketlerini kısıtlamayı bir disiplin sağlama aracı olarak kullandığı bu eğitim ortamlarında, öğrencinin kabiliyetlerini ve

iş yapma potansiyelini keşfetmek güç olduğundan dolayı, kendisine, sağlıklı bir mesleki rehberlik ve yönlendirme yapmak mümkün olamamaktadır.

5.4.2.2.15. Türkiye'nin Menfaatleri

Baltacıoğlu, raporunun bu son bölümünde şu ifadelere yer vermiştir.

> Hakikaten Türkiye'nin meslek eğitimini derhal kurmak ve geliştirmek arzusunda iseniz karışık ve dolaşık fikirler tavsiye edenlerden sakınınız. Çünkü bu ıslahatın prensipleri son derece basit şeylerdir. Ben onları en açık bir dille ifade ettiğimi zannediyorum. Benim raporumun önemi "kimsenin düşünmediği şeyleri bulmakta" değil, fakat hemen her gün herkesin önem vermeyerek çiğnediği fikirleri meslek eğitiminin politikasına temel olarak kabul etmektedir. Raporum böyle anlaşılırsa faydalı olacaktır. Bunun bir delili de şudur ki şimdiye kadar Türkiye'de meslek eğitiminin hareketleri bu raporumun iddialarına tamamıyla zıt olarak ortaya çıkmıştır. Onun için mâzi muvaffak olamamıştır. İstikbalin eseri de tesadüfe bağlanamaz. (Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor, 1927)

Görüldüğü gibi Baltacıoğlu, bu raporunda, Türk mesleki eğitiminin içinde bulunduğu durumu, detaylı bir şekilde analiz etmiş ve ardından bu konudaki görüş ve önerilerini dile getirmiştir. Onun bu görüşleri Türkiye Cumhuriyeti'nin ekonomik anlamda inşası açısından önemli mesajlar içermektedir. Çünkü yeni kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilerlemesi, gelişmesi ve ekonomik açıdan kalkınarak çağdaş ülkeler seviyesine ulaşması, ancak çağdaş bir eğitim sistemiyle mümkündür.

Bu eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan mesleki eğitim, ekonomik kalkınmada adeta bir lokomotif görevi üstlenmektedir. Mesleki eğitimin ülke kalkınmasındaki rolünün farkında olan Baltacıoğlu, üretim merkezli bir mesleki eğitim sistemi önermiş ve raporunda bu önerilerini detaylı bir şekilde açıklamıştır. Eğitim anlayışı pragmatik bir dokuya sahip olan Baltacıoğlu, daha önce de ifade ettiğimiz gibi Cumhuriyet Dönemi Türk düşünürleri arasında görüş ve düşüncelerini en sistemli ve kapsamlı bir şekilde ortaya koyan eğitimcidir. Okunduğunda görülecektir ki onun görüş ve düşünceleri salt kuramsal olmaktan çok uygulamaya dönük bir yapıya sahiptir. Pragmatizmin eğitimdeki yansıması olan iş eğitimi akımının "üretim okulu" ayağının, ülkemizdeki en önemli temsilcisi olan Baltacıoğlu, iktisadi üretimle entegre edildiği takdirde mesleki eğitimin çok önemli getirileri olacağını ve bu sayede ülke kalkınmasında kayda değer bir ivme yakalanabileceğini söylemiştir.

5.4.3. Ülke Ekonomisinde Planlama Çalışmaları ve Mesleki Eğitime Etkileri

Cumhuriyetin kuruluş yılından itibaren ülke çapında ekonomik alanda yapılan bazı atılımlar ve planlamalar, doğrudan ya da dolaylı olarak, mesleki eğitim konusunda yapılan planlamaları da etkilemiştir. İzmir İktisat Kongresinin toplanması (1923), Türkiye Sanayi ve Maadin Bankasının kurulması (1925), Teşvik-i Sanayi Kanununun çıkartılması (1927), I. Sanayi Kongresinin Düzenlenmesi (1930), Sümerbank'ın kurulması (1933), Birinci beş yıllık sanayi planının yapılması (1934), Maden Tetkik ve Arama Enstitüsünün kurulması (1935), Etibank'ın kurulması (1935) bunlardan bazılarıdır. Bu planlama çalışmalardan bazıları aşağıda detaylı bir şekilde incelenecektir.

5.4.3.1. 1923 İzmir İktisat Kongresinin Mesleki ve Teknik Eğitim Açısından Önemi

1929'da düzenlenen birinci Sanayi kongresi, birinci beş yıllık sanayi planının yapılmasını ve dolayısıyla Mesleki ve Teknik Eğitimdeki ilk ulusal plan olan "Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planının" hazırlanmasını teşvik etmesi bakımından çalışmamız için ayrı bir öneme sahiptir. Kuşkusuz bu planlamalardan en önemlisi, diğer planlamalara ve uygulamalara zemin oluşturması bakımından, 17 Şubat ve 4 Mart tarihleri arasında İzmir'de tertip edilmiş olan İzmir İktisat Kongresidir. 1135 Delegenin katıldığı bu kongre, ekonomik, siyasi ve sosyal bakımdan, ülkemiz tarihi açısından önemli bir organizasyondur.

Eğitim, ulusların istediği insan tipini yetiştirme konusunda başvurulan en etkili araçlardan birisidir. Nitekim, Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra, ulus-devletin yaratılması sürecinde yeni toplumun ihtiyaç duyduğu vatandaş tipini ve insan kaynağını yetiştirmek amacıyla eğitime önemli bir misyon yüklenmiştir. Görüldüğü gibi, eğitime, bir yandan yeni siyasi rejime uygun, cumhuriyetin amaçlarını özümsemiş ve bu yolda çalışacak bireyler yetiştirme görevi verilirken, diğer yandan da ekonomi modeli olarak kapitalist ekonomik sistemin benimsenmesiyle ortaya çıkan ekonomik ihtiyaçları karşılayabilecek insan kaynağını yetiştirme görevi verilmiştir. İzmir İktisat Kongresinin tarihi önemi de bu noktada ortaya çıkar. Bu kongre de kapitalist ekonomi modeli yeni devletin ekonomi modeli olarak kabul edilmiştir. Bu kararın eğitim açısından doğurduğu sonuçlar önemlidir. Çünkü bu ekonomi modeli, yeni yatırımları, serbest girişimleri ve girişimcileri destekleyen bir modeldir.

Kurulacak her yeni girişimin etkin bir şekilde faaliyet gösterebilmesi de ancak iktisadi üretime katkı sağlayabilecek şekilde eğitilmiş insan kaynağı sayesinde mümkündür. Bundan dolayı bu kongrede eğitimin işe vuruk olmasına, gerçek yaşama, işe ve üretime katkı sağlayabilecek bir yapıda olmasına vurgu yapılmıştır. (Gök, 1999, s.5)

Bu noktada şunu da dile getirmek gerekir ki ülkenin iktisat politikasını saptamak amacıyla toplanan iktisat kongresinde, liberal ekonomi modeli benimsenmiş olmasına rağmen özel sektörün yetersizliğinden dolayı bu modeli tam olarak uygulama imkânı bulunamamıştır. Bunun dışında yerli sanayi tesislerinin kurulması, tarımın modernleştirilmesi, karayolu ve demiryolu lojistiğinin geliştirilmesi, mesleki eğitim kurumlarının geliştirilmesiyle ilgili kararların da yer aldığı bu kongre de sanayi ve işçi gurupları ayrı ayrı taleplerde bulunmuşlardır (Işıksoluğu, 2016, s. 9).

Sanayi ve işçi grubunun talepleri 1927 tarihli teşvik-i sanayi kanununun çıkartılmasında etkili olmuştur. Bu taleplerden mesleki ve teknik eğitimle ilişkili olanları aşağıda verilmiştir. (Kasalak, 2012, s. 71)

5.4.3.1.1. Sanayi Grubu'nun Talepleri

- Hükûmet, satın alımlarında, pahalı olsa dahi Türk üretimi ürünleri tercih etmelidir.

- Tüm ülke vatandaşlarının, ihtiyaçlarını, yurtiçinde üretilmiş olan yerli mallarla karşılamaları, zorunlu hâle getirilmelidir.

- Bir sanayi bankası kurulmalıdır.

- Çıraklık okulları açılmalıdır.

- Sanayi odaları ülke çapında yaygınlaştırılmalıdır.

- Mühendislerin yabancı ülkelerde öğrenim görmeleri teşvik edilmelidir.

5.4.3.1.2. İşçi Grubu'nun Talepleri

Bu kongrede işçi kesimi, kendileri için "Amele" yerine "İşçi" sıfatının kullanılması, Günlük mesai süresinin 8 saatle sınırlandırılması, Her yıl 1 Mayıs gününün işçi bayramı olarak kutlanması, ücretlendirmede Asgari ücret prensibinin uygulanması gibi taleplerde bulunmuştur. (Çavdar, 2003, s. 161 Aktaran Kasalak, 2012, s.71-72)

Kongre kararlarında, Çiftçi, tüccar ve sanayi gruplarının taleplerinden büyük bir bölümü, dikkate alınmış ve bu doğrultuda 1927 yılında Teşvik-i Sanayi Yasası yürürlüğe konulmuştur. (Kasalak, 2012, s.71-72) Bu yasayla ithal edilecek olan

ürünlerden yatırım amacıyla kullanılacak olanlara vergi muafiyeti getirilmesi, nakliye maliyetlerine indirim uygulanması ve ülke piyasasında yerli imkânlarla üretilmiş olan ürünlerin talebine öncelik verilmesi (Polatoğlu, 2024, s.1372), Türkiye sınırları içerisinde ekonomik girişimde bulunacak olan potansiyel yatırımcılara, belediye kapsamı dışındaki arazilerin ücretsiz olarak tahsis edilmesi, bu girişimlerin çeşitli vergilerden ve belediye ruhsatından muaf tutulması, işletmelerin ilk kuruluşu için gerekli olan makine, demirbaş ve çeşitli teçhizatın, demiryolu ve deniz yoluyla nakliyesinde, yapılacak olan giderlere indirim uygulanması, tahvil ve hisse senetlerinden damga resmi alınmaması vb. uygulamalarla, potansiyel yatırımcılar ülke sınırları içerisinde ekonomik bir girişimde bulunmaya teşvik edilmişlerdir. (Avcıoğlu, 1979, s. 381, 381 Aktaran Kasalak, 2012, s.73)

Tüm bu teşviklere rağmen Cumhuriyetin kuruluşundan 1930 yılına kadar olan 7 yıllık bir süreçte ekonomik kalkınma, arzu edilen seviyede olmamıştır. Bunda 1929 yılında yaşanan küresel ekonomik krizinin de etkisi olmuştur. Küresel kriz, fiyatlar genel seviyesinin düşmesine (deflasyon) yol açmış, bu da cari açığı arttırarak, Türk lirasının değerinde azalmaya sebep olmuştur. İhraç ürünlerinin fiyatında yaşanan düşüşle birlikte, dış ödemelerde aksaklık yaşanması, devletin ekonomiye müdahalesini zorunlu kılmıştır. (Polatoğlu, 2024, s.1372 – 1373) Bu safhada devletçilik ilkesi hayata geçirilerek ekonomi için yeni arayışlar içerisine girilmiştir. Bu arayış sürecinde Sovyetlerin uygulayıp başarı sağlamış olduğu planlı sanayileşme modeli incelenmiş ve bu planın bir benzeri ülkemiz için de hazırlanarak, birinci beş yıllık kalkınma planı olarak devreye sokulmuştur. (Özder, 2017, s.145) Devlet bu dönemde cari açığı azaltmak için ihracat ve ithalat işlemlerinin, bir plan dâhilinde ve kontrollü bir şekilde yapılmasına kadar vermiştir. Bu dönemde hammaddesi ülke sınırları içinde bulunan sanayi dallarına yönelik, geniş çapta yatırımlar yapılarak, ülkedeki yerli sanayi ürünleri ve tarım ürünleri miktarı arttırılmaya çalışılmıştır. İthalat ve ihracat arasındaki farkın azaltılması amacıyla yerli üretimin arttırılmasını, üretimde çeşitlilik sağlanarak, yerli ürünlerin, ithal muadilleriyle eşdeğer kalitede üretilmesini ve makul bir fiyattan pazara sürülmesini sağlamak ve ülkenin ekonomik kalkınmasını hızlandıracak diğer hususları tespit etmek amacıyla, Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyetinin girişimiyle 1930'da Birinci Sanayi Kongresi düzenlenmiştir. (Polatoğlu, 2024, s.1372 – 1373) Kongre raporlarında bu kongrenin misyonu şu şekilde ifade edilmiştir.

> "Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyetinin nizamnamesinde açıkça belirtilmiş gayelerden biri de: Yerli mallarımızın miktarını çoğaltmağa, cinslerini sağlamlık, zarafet, kıymet ve diğer nitelikleri itibari ile yabancı mümasil mallar derecesine getirmeğe ve fiyatlarını ucuzlatmağa çalışmak"tır. Bu gayelerin gerçekleşmesini sağlayabilmek için takibi lazım gelen en doğru yol iş adamları ile temasa geçmektir. Fakat Türkiye'deki bütün iş adamları ile birer birer temas etmek ne olanaklı ne de faydalıdır. Hiç şüphesiz ki, en kestirme ve makul yol, çeşitli sanayi gruplarının temsilcilerini bir araya toplayarak ortak ihtiyaçları tespit etmek ve bu gayelerin gerçekleşmesi için lazım gelen esasları bir arada hazırlamaktır. İşte "sanayi kongresi" fikri böyle bir zorunluluktan doğmuştur. (1930 Sanayi Kongresi, 1930, s. 6)

Görüldüğü gibi, Cumhuriyet Döneminin temel şiarı olan, her alanda yerli ve millî olma arzusu, en çok ekonomik alanda kendini hissettirmiştir. Kurtuluş savaşının zaferle nihayete ermesiyle birlikte, siyasi anlamda bağımsızlığını kazanan Türkiye Cumhuriyeti'nin, yerli ve millî bir üretimle de ekonomik olarak bağımsızlaşması arzulanmıştır. Gerçek bir ekonomik kalkınmanın, ancak yerli ve millî bir üretimle mümkün olabileceğini fark eden cumhuriyet aydınları, bu şiarı, her kongrede, toplantıda, cemiyette ve yazıda dile getirmişlerdir. Nitekim bu vurguyu birinci sanayi kongresinin toplanma amacında da görmek mümkündür. Buna göre, bu kongrenin toplanma amacı, uygun kaliteli yerli malı üretimini arttırmak amacıyla, çeşitli sanayi kollarından temsilcilerle bir araya gelip, sanayi kollarının gelişimi için ortak olan ihtiyaçlar temelinde, izlenecek rotayı tayin etmek şeklinde belirlenmiştir.

İktisat bilimi, bir üretim faaliyeti için, Emek, Sermaye, Toprak, Girişimci ve Teknoloji olmak üzere 5 temel faktöre gereksinim olduğunu ortaya koymuştur. Şüphesiz, bir iktisadi girişimin ortaya çıkabilmesi, bu beş faktörün bir araya gelmesiyle mümkündür. Bu faktörler içerisinde yer alan Girişimcinin, temel gayesi, kar elde etmek amacıyla, girişimde bulunmak istediği alana uygun üretim faktörlerini, bir araya getirip, onları, ortak bir amaç doğrultusunda işe koşmaktır. Ekonomi alanında yapılan tüm planlamalar, bir girişimi ortaya çıkaran üretim faktörlerini ele almak zorundadır. Birinci sanayi kongresinde de tüm bu faktörlere değinildiği kongre raporlarından anlaşılmaktadır.

Biz, çalışma konumuz gereği, bu başlık altında, sadece, bu kongrenin kararlarında yer alan insan kaynağı ile ilgili hususlara değineceğiz. Her ne kadar ekonomik nitelikli bir ürünün ortaya çıkmasında, tüm üretim faktörleri gerekliyse de "emek" faktörünün önemi bir adım daha öndedir. Çünkü üretimde teknoloji kullanımı ne kadar artarsa artsın, emeğin, üretimdeki başat etkisini yadsımak, mümkün değildir. Üretimin

başlatılmasında ve sürdürülmesinde, bir akla sahip olan tek üretim faktörü, girişimci dışarıda tutulursa, "emek'tir.

İlgili iş ve üretim konusunda nitelikli insan kaynağına sahip olmadan, üretimin gerçekleştirilemeyeceği ve dolayısıyla da ekonomik kalkınmanın sağlanamayacağı, Cumhuriyet Döneminde anlaşılmış ve sanayideki nitelikli emek ihtiyacının karşılanması için çeşitli planlamalar yapılmıştır. Sanayi kesiminin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağını yetiştirme görevi, kuşkusuz, mesleki ve teknik eğitime aittir. Mesleki ve Teknik Eğitimin, eleman yetiştireceği alanları ve eleman niteliklerini, tek başına tespit etmesi gerçekçi değildir. Doğası gereği planlamalarını yaparken içinde bulunduğu ülkenin, ekonomik realitelerini ve üretim ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurması gereken mesleki ve teknik eğitim, karar alma süreçlerine, çeşitli iş ve endüstri çevrelerini de dâhil etmek zorundadır. Birinci sanayi kongresi, bu anlamda, sektörler bazında duyulan meslek elemanı ihtiyacını tespit ederek, mesleki ve teknik eğitimde yapılacak planlamalara önemli bir zemin oluşturmuştur.

5.4.3.2. Birinci Sanayi Kongresi Raporlarında Yer Alan Mesleki ve Teknik Eğitim ile İlgili Hususlar

22 Nisan 1930'da Ankara'da saat 11.00'de açılmış olan bu kongrenin Ruznamesi aşağıdaki maddelerden meydana gelmiştir.

1. Hammadde
2. Sermaye ve Kredi
3. Vergiler ve Rüsum
4. Teşviki sanayi kanunu ve tatbikatı
5. Standart meseleleri
6. Rasyonalizasyon meseleleri
7. Ticaret ve sanayi odalarında sanayicilerin temsili
8. Sınai tedrisat
9. Nakliyat tarifeleri

Görüldüğü gibi kongre ruznamesinde "Sınai Tedrisat" adı altında Mesleki ve Teknik Eğitim için ayrı bir başlık açılmıştır. Türkiye sanayisinin mevcut durumunu ortaya koyarak, gelişimi için yapılabileceklerin konuşulduğu bu kongrede, mesleki ve teknik eğitim meselesinin de gündeme getirilmesi çok kıymetli bir düşüncedir.

Kongre raporunun, Ruznamenin izahı bölümünde, Sınai Tedrisat başlığı altında, kongrede, mesleki eğitimle alakalı tartışmaya açılması istenen hususlar şu şekilde ifade edilmiştir.

A- Her bölgede bulunan çeşitli sanayi kollarının nitelikli işçi ve mühendis ihtiyacı ve bu ihtiyacın ne kadarının karşılandığı hususu.

B- Yabancı uzmanlar meselesi

C- Sanayinin ihtiyaçlarını karşılayacak olan mesleki eğitim sisteminin nasıl olması gerektiği meselesi

D- Mevcut meslek okullarından mezun olanların sanayinin ihtiyaçlarını ne derece karşıladığı hususu.

(1930 Sanayi Kongresi, s.10-11)

Sanayi Kongresi raporları, aşağıdaki ana başlıklar hâlinde düzenlenmiş ve her ana başlık, birçok alt başlıktan meydana gelmiştir. Aşağıda, Örnek olması amacıyla sadece mensucat sanayinin alt başlıklarına ve bu alt başlıklar içerisinden de sadece Pamuklu mensucat sanayi ile ilgili rapor isimlerine yer verilmiştir.

1. Mensucat Sanayi
   - **a)** Pamuklu Mensucat Sanayi
     - Bakırköy Bez fabrikası Müdürü Fazlı Beyin Umumi raporu
     - İstanbul Pamuklu Mensucat Sanayiinin Raporu
     - Vasıf Beyin Dokumacılık Raporu
     - İstanbul Dokumacılarının Raporu
     - İzmir Pamuklu Mensucat Raporu
     - Encümen Raporu
   - **b)** Yünlü Mensucat Sanayi
   - **c)** Halıcılık Sanayi
   - **d)** İpekli Mensucat Sanayi
   - **e)** Trikotaj Sanayi

2. Gıda Sanayi

3. Deri Sanayi

4. Orman Sanayi

5. Taş-Toprak Sanayi

6. Kimya Sanayi

7. Maden İhracı

8. Maden Mamulatı

9. Umumi Encümenin Raporları

10. Vilayet Raporları

11. Muhtelif Raporlar (1930 Sanayi Kongresi, s.1-2)

Görüldüğü gibi, kongrede, mensucat sanayi başta olmak üzere, gıda sanayi, orman sanayi, taş-toprak sanayi, kimya sanayi, maden sanayi olmak üzere toplamda 7 sanayi kolunda, çeşitli raporlar hazırlanmıştır. Sanayi kollarından bazıları, mensucat sanayinde olduğu gibi alt türlere ayrılarak incelenmiştir. Bazı raporlarda, ilgili sanayi kolunun kongre ruznamesindeki plana uygun olarak incelendiği, bazı raporlarda da böyle bir sistematiğin dikkate alınmadığı göze çarpmıştır. Kongre ruznamesinde yer alan konulara uygun olarak düzenlenmiş olan raporlarda, ilgili sanayi kolu, hammadde, sermaye ve kredi, vergiler ve rüsum, teşvik-i sanayi kanunu ve tatbikatı, standart meseleleri, rasyonalizasyon meseleleri, ticaret ve sanayi odalarında sanayicilerin temsili, sınai tedrisat ve nakliyat tarifeleri gibi konu başlıkları altında incelenmiştir.

Aşağıda, bu raporlarda yer alan "sınai tedrisat" ile ilgili hususlardan ancak bazılarına değinilmiştir. Bu çalışmada amacımız bu raporu kapsamlı bir şekilde incelemek değildir. Amaç, o dönemde sanayi kesiminin mesleki ve teknik eğitim hakkındaki düşüncelerini ve bu eğitim türünden beklentilerini ortaya koymaktır. Çünkü, mesleki ve teknik eğitim, eğer ülke kalkınmasında önemli bir rol oynamak istiyorsa, iş çevrelerinin bu konudaki düşüncelerini ve taleplerini dikkate almak zorundadır. sanayi kesimi tarafından dile getirilen taleplerden ne kadarının dikkate alındığına, ilerleyen sayfalarda, mesleki tedrisatın inkişaf planı incelenirken değinilecektir.

Mensucat sanayinin, pamuklu mensucat sanayi kolu raporlarından, Bakırköy bez fabrikası müdürü fazlı beyin raporunda, mesleki ve teknik eğitimle alakalı şu hususlara yer verilmiştir.

> Umumiyetle fabrikalarımızda ustabaşı ve usta kuvvetleri çok zayıftır. Gerek küçük sanayinin ve gerek büyük sanayinin muhtaç olduğu ustaların Avrupa'dan getirilmesi çok külfetli ve masraflı oluyor, bu masrafı büyük fabrikalar kaldırabilirler ise de küçük fabrikaların tahammül edemeyeceği muhakkaktır. Örneklerle ufak fabrikaların ustabaşı ve ustasızlık yüzünden kapanmış olduğunu ve sermaye sahiplerinin umutsuzluğa düştüklerini arz edebilirim. Avrupa tahsilinden gelen arkadaşlarımız bir usta veya ustabaşından ziyade ustaları idare edecek bir şef olarak çalışmaktadırlar. Eldeki usta kuvvetlerinin et meydanı tahta tezgâhlarında veya herhangi bir fabrikada amelelik ederek yetişmiş görgü ve bilgisi sınırlı kimselerdir. Fabrikalarımızda bulunan bir amelenin bir müddet sonra diğer bir ufak fabrikada veya başka bir muhitte usta olduğunu duymakla hayret ediyoruz. Bu işe nihayet vermek zorunluluğu vardır. Sanayi mektebi fabrikalarımızda ustabaşı ve usta olacak kabiliyette gençler yetiştirmektedir. Bizzat devam etmekte olduğum tecrübemle arz ediyorum ki İstanbul sanayi mektebinden mezun efendiler

altı aylık teorik ve uygulamalı düzgün bir tedrisat programı ile fabrikaların ustabaşı ve usta ihtiyacını tamamen temin edecek bir güçte yetişmektedir. Bankanın yeni yapılacak numune fabrikası için şimdiden hazırlanan bu gençler en çağdaş bir fabrikayı bile yabancı ustalara muhtaç bırakmayacaklarını ispat edeceklerdir. Yeni bir mektep açmaktansa sanayi mektebinden iyi derecede yetişen asgari on ustayı her sene pamuk sanayinin büküm, dokuma ve depolama işlerinde uygulamalı ve teorik yetiştirmek üzere Avrupa'ya göndererek (Werkmeister) mekteplerinde ustabaşı yetiştirilmesi sanayinin ihtiyacının tamamen giderilmesine yetecektir.

(Bakırköy Bez fabrikası Müdürü Fazlı Beyin umumi raporu, 1930, s. 19)

Mensucat sanayinin, pamuklu mensucat sanayi kolu raporlarından, İstanbul pamuklu mensucat sanayi raporunda, mesleki ve teknik eğitimle alakalı şu hususlara yer verilmiştir.

A- Şubemizin nitelikli işçi ve fen adamına çok ihtiyacı vardır.

B- Elde mevcut ustalarla mümkün olduğu kadar ihtiyaç temin ediliyor.

C- Fabrikalarımızın mali gücüyle yabancı uzman getirilmesine imkân yoktur.

D- Bugünkü sanayi mekteplerinde sınai tedrisat uygulamalı olmaktan ziyade teoriktir. Özellikle sanayi mekteplerimizin bütün sanayi şubelerini içermemesi dolayısıyla bugünkü tedrisattan umum sanayi namına bir ayda beklenemez. Bundan dolayı Sanayi mektepleri memlekette mevcut sanayi nazarı dikkate alarak bu sanayiye lazım gelen işçi ve fen adamlarının ameli bir surette hazırlanması esaslarla donatılmış olması lazımdır. Sanayi mekteplerinden her sene belirli miktarda talebe alınarak bunların usta ve ustabaşı olması için hükümetin büyük hissesi olan fabrikalardan en mühim olanlarında bu gibi gençlerin pratik ve teorik bir şekilde yetiştirilmesi ve belirli bir müddet bu fabrikalarda usta ve ustabaşı olarak çalışmaları ile memleketimizin en fazla muhtaç olduğu kuvvetler kısa bir zamanda hazırlanmış olur ve usta başı ile ustaya ihtiyacı olan müesseseler de hükümetin müsaadesi ile usta yetiştiren bu fabrikalardan ihtiyacını temin eder. (İstanbul Pamuklu Mensucat Sanayi Raporu, 1930, s. 26-27)

Bu raporda yer alan görüş ve öneriler, Baltacıoğlu'nun anlayışıyla paralellik göstermektedir. Raporda yer alan, mesleki eğitim planlaması yapılırken ekonomik gerçekliğin ve üretim ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği vurgusu son derece önemlidir. Raporda göze çarpan bir diğer önemli husus da mesleki eğitimin üretim merkezlerinde ameli yani uygulamalı olarak yapılması gerektiği hususudur. Ameli yani uygulamalı eğitim vurgusu, pragmatist eğitimin merkezinde yer almaktadır. Sadece zihni eğitmeyi amaçlayan geleneksel eğitim anlayışına karşı çıkan pragmatizm, eğitimde düşünceye ve eyleme eşit derecede önem vermiştir. Geleneksel eğitimin öğrenci eylemlerini göz ardı eden, ona, yapma ve üretme fırsatı tanımayan yaklaşımı, Dewey başta olmak üzere tüm pragmatist eğitimcilerin eleştirilerinin merkezinde yer almıştır. Eğitime kendinden menkul bir değer yüklemeyen, onu dışsal bir amaca hizmet ettiği ölçüde yararlı olarak kabul eden pragmatist eğitim anlayışı,

Erken Cumhuriyet Dönemine tarihlenen birçok doküman ve belgede karşımıza çıkmaktadır. Eğitimle ilgili olsun ya da olmasın, o döneme ait literatürde felsefi temeli pragmatizme çıkan söylemler bulmak mümkündür. Nitekim, yukarıda "İstanbul Pamuklu Mensucat Sanayi Raporundan" verdiğimiz alıntı, bu duruma güzel bir örnek teşkil etmektedir.

Gıda sanayinin, konserve sanayi kolu raporlarından, İstanbul konserve fabrikaları raporunda, mesleki ve teknik eğitimle alakalı şu hususlara yer verilmiştir.

> A-Konservecilik esasen fenni bir sanat olduğundan gelişimi için fen adamlarına ve uzmanlara daima ihtiyaç vardır.
> B-hâli hazırda pratik usullerle yetecek derecede idare etmekteyiz.
> C-Yerli ürünlerimizin cinsleri yabancı uzmanlar tarafından tanınmadığından getirilen uzmanlardan bir istifade temin edilmemiştir.
> D-Sınai tesisatta teoriyle beraber uygulamalı bir surette tatbikat icrası işçi ve fen adamlarının yetiştirilmesine daha çok işe yarayabilir. (Konserve Fabrikaları Raporu, 1930, s.190)

Görüldüğü gibi, ameli eğitim vurgusu, bu raporda da üzerinde durulan bir konu olmuştur.

Kimya Sanayinin, Zeytinyağı- Nebati yağ- Pirine yağı sanayi kolu raporlarından Dr. H. Yahya Beyin raporunda, mesleki ve teknik eğitimle alakalı şu hususlara yer verilmiştir.

> Bizde zeytinyağı sanayi için ayrıca yabancı uzmanlara gerek yoktur. Çünkü pratikten yetişmiş yeterli derecede ustabaşılar vardır. Nebati yağ pirine sanayi ise nispeten yeni olduğundan sınırlı miktarda yabancı uzmana ihtiyacı vardır. Bize şimdilik en gerekli olan şey nitelikli ustabaşılardır. Bunları biran evvel yetiştirmek için sanayi mekteplerini ikmal etmiş (tornacılık, tesviyecilik, elektrik ve kimyadan ilkel bilgisi olan) kabiliyetli gençleri biran evvel yağ sanayinin geliştiği Fransa (Marsilya) İspanya ve İtalya'ya göndermeli ve fabrikalarda uzman olarak yetiştirilmelerini sağlamalıdır. Fabrika sahipleri tarafından çağırılan yabancı uzmanlar burada bütün gayretlere rağmen Türk ustabaşıları yetiştirmek hususunda ilgisiz davranıyorlar. (Dr H. Yahya Beyin Zeytinyağı - Nebati Yağ - Pirine Yağı Sanayi Raporu, 1930, s. 391)

Maden ihracı sanayinin zonguldak raporunda, mesleki ve teknik eğitimle alakalı şu hususlara yer verilmiştir.

> Türkiye madenlerinin gelişimine hizmet eden icraattan biri de madenlere çavuş, baş çavuş ve messah yetiştirmek lüzumu derkar olduğundan bu meslek sahiplerini yetiştirmek üzere Zonguldak yüksek maden mühendis mektebine ilaveten bir maden meslek şubesinin açılması arz ve teklif olunur. (Maden İhracı Sanayi Zonguldak raporu, 1930, s. 452)

Umumi Encümenin Raporunda Yer Alan Mesleki ve Teknik Eğitim ile İlgili Hususlar

1930 Sanayi kongresi raporlarından, Umumi Encümenin Raporunda, mesleki ve teknik eğitimle ilgili hususlara daha geniş yer verilmiş olup, bu görüş ve düşünceler, bu raporun sınai tedrisat bölümünde, ilk ve orta tedrisat ile yüksek tedrisat olmak üzere 2 başlık altında toplanmıştır.

İlk ve Orta Tedrisat

Bu raporda, memleketimizde, mesleki ve teknik eğitimin şimdiye kadar ihmal edildiği, ancak son iki yıldır devletin bu meslek alanıyla ilgilenmesinden memnuniyet duyulduğu dile getirilmiştir. Raporun düzenlenme amacının, iş çevrelerinin bu meslek alanıyla ilgili beklentilerini aktarmak olduğu söylenmiştir. Tüm meslek alanlarının mesleki eğitimden beklentilerine yönelik genel bir değerlendirmenin yapıldığı bu raporda, meslek çevrelerinin mesleki eğitime yönelik ihtiyaçları konusunda şu hususlara yer verildiği görülmüştür.

A- Sanat okullarında, teorik eğitime ağırlık verildiği, uygulamalı ve pratik eğitime yeterince önem verilmediği dile getirilmiştir. Ülkemizde, boyacılık, marangozluk, doğramacılık, demircilik, bina ustalığı, makinistlik gibi mesleklerin hep yabancı uyruklu kişiler tarafından yapıldığı, bu kişilere ödenen ücretlerin ülke kaynaklarında azalmaya yol açtığı, bundan da önemlisi, Türk vatandaşlarının sanat meslekleri konusunda cahil kaldıkları dile getirilmiştir.

B- Ülkemizdeki birçok sanatın ilgisiz bırakıldığı söylenerek, üzüm, incir, kuru meyve ve konserve gibi önemli ihraç mallarının üretiminde kullanılacak olan çağdaş üretim yöntem ve tekniklerinin öğretileceği, bir meslek şubesi kurulması gerektiği söylenmiştir. İlaveten ülkemizde zeytinyağı, sabun, boyama sanatları gibi kimya sanayi ile ilgili bir meslek okulunun olmadığı ve böyle bir müesseseye ihtiyaç duyulduğu söylenmiştir. Böyle bir okulun İzmir'de kurulması için girişimde bulunulduğu, hatta gerekli finans kaynağının temin edilmesine rağmen bu okulun açılamadığı ifade edilmiştir.

C- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, çıraklar için açılmış olan akşam meslek kurslarının yeterince başarılı olmadığı ifade edilerek, bunun sebebinin, çırakların, ustaları tarafından yeterince desteklenmemelerinden, hem de bu kurslarda görev almış

olan öğreticilerin, işin içinde yetişen çıraklara, yeterince faydalı olamamalarından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

D- Bu rapora göre, endüstride hissedilen meslek elemanı ihtiyacının sebeplerinden biri de sanat okullarından mezun olan kişilerin, eğitimini aldıkları alanla alakalı işleri tercih etmemeleri, polislik, rüsumat memurluğu, öğretmenlik gibi mesleklere yönelmeleridir. Diğer bir sebep de toplumda mesleki eğitimin, ekonomik durumu kötü olan ailelerin, çocukları için tercih ettikleri bir eğitim türü olarak algılanmasıdır. Bu algının yanlış olduğu, mesleki eğitimin, orta gelir seviyesinde olan ailelerin ve esnafların çocukları için tercih edecekleri bir eğitim türü olması gerektiği söylenmiştir. (Umumi Encümenin Raporları, 1930, s. 497- 498)

Mesleki ve teknik eğitime yönelik bu şekilde genel bir değerlendirme yapıldıktan sonra bu eğitim konusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1- Meslek okulu programlarının, Avrupa ve Amerika'daki okullar örnek alınarak oluşturulması önerilmiş, müdür ve öğretmenlerin, ilkel iş ve üretim tekniklerini değil, çağdaş üretim yöntem ve tekniklerini öğretecek olan eğitim tarzını benimsemeleri gerektiği söylenmiştir.

2- İzmir'de açılması planlanmış ancak çeşitli sebeplerden dolayı açılamamış olan Kimya Mektebi açılışının tekrar gündeme gelmesi gerektiği söylenmiştir.

Sanat mektepleri için bütün illerin, bütçelerinden belli bir miktar mali yardım ayırmaları gerektiği söylenmiştir.

3-İstanbul, İzmir ve Ankara gibi büyük şehirlerde, çeşitli sanat dallarında uzmanlaşmış, en başarılı ustalardan oluşan, bir sanat mektepleri komitesi kurulması önerilmiştir. Buna göre, bu komiteye, her ay bir kere olmak üzere, meslek mekteplerini ziyaret ve teftiş görevi, her yıl bir kere olmak üzere de Ankara'da toplanacak olan sanat mektepleri kongresine katılarak, hükümet tarafından sunulacak olan yıllık rapor hakkında fikir ve düşüncelerini dile getirmeleri görevi verilmelidir.

4- İktisat ve Millî Eğitim Bakanlıkları tarafından ortaklaşa çıkarılacak olan bir kanunla, işbaşı eğitimle belli bir sanat görgüsü almış olan çırakların, çalıştıkları müesseseler tarafından, haftada üç gün saat 16.00'da paydos ettirilerek, akşam okullarına gitmeleri için izin verilmesi gerektiği, çırakların, işlerine yönelik bilgi ve becerilerini arttırmalarını sağlayacak olan bu uygulamanın, iş yerleri tarafından da desteklenmesi gerektiği söylenmiştir. Çıraklarının akşam okullarına gitmeleri

konusunda zorluk çıkaran müesseselere ceza kesilmesi öngörülmüştür. İlaveten, meslek okulundan mezun olmuş olan öğrencilerin, eğitimini aldıkları meslek alanında çalışmaya başlamalarının ve bu meslekte devamlılıklarını sağlama görevinin bakanlıkta olduğu söylenmiştir.

5- Alt toplumsal sınıfa layık bir eğitim olarak görülen mesleki eğitimin, orta sınıf tarafından da tercih edilebilmesi için, bu okulların, her bakımdan daha cazip bir hale getirilmesi gerektiği söylenmiştir. toplumsal algıda, kimsesiz çocukların devam ettiği bir kurum olarak etiketlenmiş olan bu okulların, toplumun gözünde bir bilgi ve sanat merkezi olarak konumlandırılmaları gerektiği ifade edilmiştir.

6- Meslek okullarının ders programları, öğretim usulleri, faydaları gibi bilgilerin yer aldığı bir bilgilendirme kitapçığı hazırlanıp çoğaltılarak, ilgili yerlere dağıtılması gerektiği, bu kitapçıkların uygun fiyatlı olacak şekilde kitapçılar tarafından satılmaları gerektiği ve ilaveten bu bilgilerin, gazete ilanları yoluyla, daha geniş kitlelere ulaştırılmaları gerektiği söylenmiştir.

7- Mesleki ve teknik eğitimle ilgili derlenecek ve çevirisi yapılacak olan kitapların tüm ilgilere hitap edecek bir çeşitlilikte olması gerektiği söylenmiştir. (Umumi Encümenin Raporları, 1930, s. 498- 499)

Raporun ilk ve orta tedrisatla ilgili kısmı şu cümlelerle bitirilmiştir.

> Ümit ve tahmin ediyoruz ki bu yolda yürümeye zaten karar vermiş olduğunu istihbar ettiğimiz maarif vekaletine umumi bir muzaheret temini ve sanat mekteplerinin iktisadi gayelerimizde en büyük rolü oynayacağı muhakkak olduğundan bütün münevverlerin temenniyatımız vadisinde çalışması ve müessir olması pek yakında bir emrivaki olacaktır. (Umumi Encümenin Raporları, 1930, s. 499)

Yüksek Tedrisat

Bu başlık altında, mevcut meslek mekteplerinin çeşitli iş alanlarına ara eleman yetiştirmek üzere programlandığı, hâlbuki bunun yeterli olmadığı, potansiyel girişimcilere sanayi yatırımları konusunda rehberlik edecek sanayi mühendislerine de ihtiyaç duyulduğu söylenmiştir. Bu mühendislerin, yeni kurulacak olan bir sanayi işletmesinin, iktisadi, teknik vb. konulardaki her türlü sorununa çözüm getirme noktasında önemli bir konuma sahip olacakları söylenerek, bu mühendislerin yetiştirilmesi için hükümetin bir an evvel gerekli aksiyonu alması gerektiği ifade edilmiştir. (Umumi Encümenin Raporları, 1930, s. 498 - 499)

1930 Sanayi kongresi raporlarında dile getirilen mesleki ve teknik eğitim ile ilgili hususlara baktığımızda bu konuda birkaç hususun ön plana çıktığını görürürüz. Bu raporlarda, en sık dile getirilen mevzu, mevcut mesleki eğitim sisteminin fazlasıyla teorik olduğu, pratikliğe ve uygulamaya yeterince ağırlık verilmediğidir. Bunun en önemli sebebi de, bizce mesleki eğitimin o dönemlerde henüz genel eğitimin tesirinden tam olarak kurtulamamış olmasıdır.

Klasik eğitim ve mesleki eğitim birbirinden farklı felsefi dayanaklara sahiptir. Mesleki eğitim, felsefi anlamda, daha çok, deneysel bir tavra sahip olan amprizm, naturalizm ve pragmatizm felsefeleri tarafından benimsenmiştir. İskolastisizm ve hümanizm akımları, mesleki eğitimi, eğitim olgusunun dışında tutma eğilimindedir. Mesleki ve teknik eğitimin felsefi anlamda eğitim olgusu içerisine dâhil edilmesi, 17. yüzyıl başlarında aydınlanmacı filozof John Locke'la başlamıştır. 18. yüzyılda Rousseau'nun natürel eğitim anlayışıyla birlikte, bu eğitim türüne olan ilgi artmış, nihayetinde Froebel ve Dewey gibi ilerici eğitimi savunan filozoflar sayesinde de, gerekliliği savunulan bir eğitim türü hâline gelmiştir. (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, s. 46)

Sanayi kongresi raporlarından anlamaktayız ki, o yıllarda, mesleki eğitim henüz, toplum tarafından gereken ilgiyi görememiştir. Bu raporlarda mesleki eğitime getirilen, nazariyatın yani teorinin ağır bastığı eleştirisi, bu eğitimin, o yıllarda, henüz genel eğitimden tam anlamıyla ayrışamamış olduğunun bir kanıtır. Raporlarda dile getirilen bir başka sorun da, hemen hemen her sanayi kolunda ihtiyaç duyulan usta ve ustabaşı ihtiyacıdır. Genel olarak sanayi kolları, çalıştıracakları meslek elemanlarının ülkede kurulacak olan meslek okullarında yetişmesini istemekte, yabancı meslek elemanı çalıştırmaya sıcak bakmamaktadırlar. Avrupa ülkelerinde, mesleki eğitimin ülkemizden daha eski bir geçmişi vardır. Bunun en büyük sebebi de, Avrupa'da sanayi devriminin, ülkemizden çok daha önce yaşanmasıdır. Sanayi tecrübesini bizden çok daha önce yaşayan avrupa ülkelerinin, meslek elemanı yetiştirme konusunda, o dönemde ülkemizden çok daha fazla tecrübeye sahip olmaları doğaldır. Bunun da etkisiyle cumhuriyetin ilk dönemlerinde meslek elemanı ihtiyacı, yabancı elemanlarla giderilmeye çalışılmış, ancak bunun kalıcı bir çözüm olmadığı, yerli ve millî bir mesleki eğitim sistemine gerek olduğu, iş çevreleri tarafından sıklıkla dile getirilmiştir.

5.4.3.3. Sümerbank'ın Kurulması

Sovyetler Birliğinin, tarihteki en büyük küresel ekonomik krizlerden biri olan 1929 ekonomik buhranından etkilenmemesi, Türkiye'nin dikkatini çekmiştir. Bu durumu kendi lehine avantaja dönüştürmek isteyen ülkemiz, 1935 yılında 10 milyon dolara çıkartılmak şartıyla, 1932 yılı mayıs ayında Sovyetler Birliğiyle 8 milyonluk bir kredi anlaşması yapmıştır. Aynı yıl, ülkemize, başında Prof. Orlof'un bulunduğu bir Sovyet heyeti gelmiş ve bu heyet, gerekli incelemeleri yaptıktan sonra ülkemizde kurulması gereken sanayi tesisleri hakkında bir rapor düzenlemiştir. Bu rapordaki önerilere riayet eden hükümet yetkilileri, daha önceleri 1925 yılında açılmış olan Maadin Bankasını feshederek, yerine, üretim faaliyetlerini yürütecek olan Devlet Sanayi Ofisi ile kredi ve finansman faaliyetlerini yönetecek olan Türkiye Sanayi Kredi Bankasını kurmuştur. Ekonominin kalkınması yolunda bir randıman vermeyen bu iki kuruluş, 1933 yılında kapatılarak yerine Sümerbank'ın kuruluşu gerçekleştirilmiştir. (Keser, 1993, Aktaran; Erdoğan ve Kapcı, 2018, s. 88)

Bu kuruluşa, devlet tarafından, Türkiye'yi, *ekstansif* tarım (İlkel tarım) yöntemlerinin uygulandığı bir seviyeden, *entansif* tarımın (modern tarım) uygulandığı bir seviyeye yükseltmek, tarımı, sanayiye hammadde sağlayan bir ekonomik faaliyet olarak konumlandırmak, kalkınmaya ivme kazandıracak sınai tesisleri kurmak gibi görevler verilmiştir. (Polatoğlu, 2021, s.266) Çünkü tarımsal faaliyeti tek başına modern hâle getirmek, ekonomik kalkınma için tam ve yeterli değildir. Ekonomik kalkınma için, tarımın, sanayi ile senkronize bir şekilde çalışması, sanayinin ihtiyaçlarını anlayarak ona uygun nicelik ve nitelikte hammadde sağlaması gerekir. İşte hem tarımın hem de sanayinin birlikte güçlendirilmesi düşüncesi, devletin Sümerbank'tan beklediklerinin başında gelmektedir.

1933 Temmuz ayında yürürlüğe girmiş olan 3640 sayılı yasayla, "Sanayide Devlet" şiarıyla faaliyetlerine başlamış olan Sümerbank, 1938 yılında iktisadi devlet teşekkülü hâline gelmiştir. (Erdoğan ve Kapcı, 2018, s.88) Önceleri Devlet Sanayi Ofisinin işletmesinde olan Beykoz Fabrikası, Hereke Fabrikası, Feshane (Defterdar) Fabrikası, Bakırköy Basmahane Fabrikası, Sümerbank'ın kuruluşuyla birlikte, onun işletmesine geçmiştir. Cumhuriyetin ilk zamanlarında Ülkenin sanayileşme çabalarının ürünü olarak kurulmuş olan birçok işletme, Sümerbank'ın faaliyet alanı dışında bulunmasına rağmen, ülkenin endüstrileşme hamlelerine katkı sağlamak amacıyla Sümerbank tarafından devralınmıştır. Ayrıca, aynı amaç için Sümerbank, çeşitli alanlarda faaliyet

gösteren birçok şirkette ortaklık payı elde etmiştir. Yünlü dokuma sanayii, demir-çelik imalatı, pamuklu dokuma sanayii, ayakkabı ve deri imalatı, toprak ve seramik sanayii, kimya sanayi ve kâğıt üretimi gibi sektörlerde birçok fabrikayı işletmeye açan Sümerbank, bu sayede Türkiye'nin birçok bölgesinde istihdam olanakları yaratmış ve o bölgenin sosyokültürel ve ekonomik dokusuna canlılık kazandırmıştır. (Sümer Holding, 2025)

Sümerbank tesisleri, orijinal fikir ve uygulamalarıyla ülkede birçok konuda ilkleri gerçekleştirmiştir. Örneğin Aydın'ın Nazilli ilçesindeki Basma Fabrikası bünyesinde bir caz orkestrası teşkil edilmiş, heykel ve resim sergisi açılmış, biçki ve dikiş kursları düzenlenmiştir. Personele yemek sırasında arka fondan klasik müzik dinletilen Sümerbank fabrikaları, birçok yönüyle ülkenin sosyal ve kültürel dönüşümünde önemli bir rol üstlenmiştir. (Baydar, 1999, 144. Aktaran, 2016, s.114)

Sümerbank'ın, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde, ülkenin toplumsal ve ekonomik dönüşümüne ne denli önemli bir katkı sağladığını, aşağıdaki alıntıda net bir şekilde görmek mümkündür.

> Anadolu'nun dört bir yanında kurulan Sümerbank işletmeleri sanayileşmenin yanı sıra kuruldukları bölgeye ulaştırdığı fiziksel ve sosyokültürel imkânlarla erken Cumhuriyet Döneminin "toplumsal modernleşme" hedefine de katkıda bulunmuştur. İşletme çalışanları için yapılan konutlar, kütüphane, tiyatro ve spor alanları gibi sosyal imkânlar Sümerbank yerleşkelerini modern birer yaşam alanlarına dönüştürmüştür. Bu yerleşkelerin etrafına kurulan mahalleler, hammadde taşıma amaçlı yapılan kara ve demir yolları Sümerbank işletmelerinin kurulduğu bölgelerde topyekûn bir kalkınma getirmiştir. Sümerbank, döneminin koşullarında kumaş, iplik, ayakkabı gibi temel tüketim ihtiyaçlarını ülkenin pek çok noktasında ulaşılır kılmıştır. (Berk, 2016, s.112)

Sümerbank'ın faaliyet gösterdiği sektörler ve fabrika sayıları ile Sümerbank'ın yoğun bir şekilde faaliyet gösterdiği bir alan olan Bankacılık alanında hizmet verdiği banka şubesi sayısı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Sümerbank'ın Faaliyet Gösterdiği Sektörler ve İşletme Sayıları

Sektör	Fabrika Sayısı
Pamuklu	20
Yünlü ve Halı	10
Deri ve Kundura	4

Kimya	6
Toprak ve Seramik	6
Ticaret	4
Araştırma ve Geliştirme	1
Çimento	1
Kâğıt	3
Demir-Çelik	1
Toplam	56
Bankacılık	49 banka şubesi

Kaynak: Sümer Holding, 2025

Ülke istihdamına büyük katkılar sağlayan Sümerbank, bünyesinde gerçekleştirdiği uygulamalarla personelinin yaşam ufkunu genişletmiş ve onların kişisel ve mesleki yönden gelişmeleri için çaba göstermiştir. Sümerbank'ın bu etkisini informal eğitim kapsamında değerlendirebiliriz. Çünkü, personel barınmasından, sağlık, hijyen ve estetik ihtiyacına kadar personeline bütüncül bir yaklaşım sergileyen Sümerbank'ın, ülkeyi modernize etmeye yönelik tüm bu çabaları, ancak, informal eğitim kapsamında değerlendirilen kültürleme olgusuyla açıklanabilir. Sümerbank'ın kuruluş kanununun 2. maddesinde doğrudan mesleki eğitim ile alakalı şu ifadelere yer verilmiştir.

> Memlekete ve kendi fabrikalarına lüzumu olan usta ve işçileri yetiştirmek üzere mektepler açmak ve sanayi mühendis ve mütehassıslarını yetiştirmek için dâhildeki yüksek mekteplerde talebe okutmak veya bu maksatla İktisat vekâletince açılacak mekteplere yardım etmek ve ecnebi memleketlere talebe ve stajyer göndermek (TBMM, 2262 sayılı Sümerbank Kanunu, 1933).

Bu kanun maddesinde, her ne kadar mesleki eğitimle alakalı geniş hedeflere yer verilse de bu hedeflerden çoğu, uygulamada gerçekleştirilememiştir. Sümerbank'ın gerçekleştirmiş olduğu mesleki eğitim faaliyetleri, örgün ya da yaygın eğitim olmaktan çok hizmet içi eğitim niteliği taşımaktadır. Çünkü Sümerbank'ın gerçekleştirmiş olduğu tüm mesleki eğitim faaliyetleri kendi personeline yönelik olmuştur. 1948 tarihinde çıkartılan Sümerbank İşçi Yetiştirme Yönetmeliğinde açılması planlanan meslek kursları şu şekilde ifade edilmiştir; (Tuna, 1973, s. 70)

-Okuma ve Yazma kursu

-Acemi işçi kursu

-Usta yardımcısı kursu

-Usta kursu

-Ustabaşı kursu

-Özel kurslar

Sümerbank'ın doğrudan örgün mesleki eğitim faaliyetleriyle bağlantısını kuramasak da bu kuruluşun, önce paragraflarda da bahsettiğimiz gibi informel eğitim ve hizmet içi eğitim açısından mesleki eğitime büyük katkılar sunmuş olduğunu söyleyebiliriz.

5.4.3.4. Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı

1935'te meslek okullarını mali anlamda Millî Eğitim Bakanlığına bağlayan 2765 sayılı yasayla birlikte mesleki eğitiminde istikrarlı bir döneme girilmiştir. Bu dönemde Beş yıllık sanayi kalkınma planlarının da devreye girmesiyle birlikte ülke sanayisinde büyüme sürecine girilmiş, bunun da etkisiyle, sanayinin ihtiyaç duyduğu meslek elemanı ihtiyacı, nitelik ve nicelik bakımından açıkça ortaya konulabilmiştir. Nitekim, değinmiş olduğumuz 1930 sanayi kongresi raporları da bu ihtiyacın net bir şekilde ortaya konulduğu belgelerden birisi olmuştur. İş çevrelerinin, mesleki eğitimden beklentilerini açıkça dile getirmeye başlamaları, bu eğitim sisteminin gelişimi için kapsamlı bir planlama çalışması yapılmasını gerektirmiştir. Daha önce ifade edildiği gibi Başbakanlığın istemiyle, aralarında Genel Kurmay Başkanlığının da bulunduğu çeşitli devlet kurumlarının iş birliğiyle Mehmet Rüştü Uzel'in başkanlığında, bir komisyon tesis edilmiştir. 1935 senesinde mesleki ve teknik eğitimin gelişimi için detaylı bir plan yapmakla görevlendirilen bu komisyon "Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı" isimli bu planın hazırlıklarını 1936 yılında tamamlamıştır. Başgöz, Rüştü Uzel'in çabalarıyla hazırlanan bu planın, eğitimde planlama çalışmalarına güzel bir örnek teşkil ettiğini ve yabancı uzman raporlarına nazaran daha başarılı ve gerçekleştirilebilir bir plan olduğunu söylemiştir. (Başgöz, 1995, s. 212-213)

Bu plan aşağıda detaylı bir şekilde incelenecektir.

1934 - 1936 yılları arasında, Genel Kurmay Başkanlığı, Millî Savunma Bakanlığı, Bayındırlık Bakanlığı, İktisat, Ziraat ve Millî Eğitim Bakanlığı gibi devlet kurumlarının temsilcilerinden meydana gelen bir komisyon tarafından hazırlanan Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, İlk Öğretim, Teknik Öğretim, Orta Öğretim ve Yüksek Öğretim bölümlerinden meydana gelmiştir. Konumuz gereği bu bölümlerden

sadece Teknik Öğretimi ele alacağımız için aşağıda bu bölümün meydana geldiği alt başlıklara yer verilmiştir.

5.4.3.4.1. Teknik Öğretim İhtiyacı

Bu başlık altında aşağıdaki hususlardan bahsedilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin son elli senesi içerisinde bazı paşalar tarafından, çeşitli vilayetlerde meslek okulu kurma girişimlerinde bulunulduğuna değinilerek, bu okulların, ülkenin ekonomik gelişimine bir katkı sunamadığı söylenmiştir. Bunun sebebi olarak da, bu okulların ülkenin ekonomik ihtiyaçları ve toplumsal relalitelerle bir uyum yakalayamamış olması gerekçe gösterilmiştir.

Osmanlı döneminde ülkenin dünyadaki ekonomik konumunun bir hammadde üreticisi olmaktan öte geçemediği, bu üretimin de köyler tarafından gerçekleştirildiği söylenmiştir. İlaveten avrupa karşısında güçsüz durumda olan yerel sanayi, zanaat ve ticaret gibi ekonomik faaliyetlerin de azınlıklar tarafından yürütüldüğüne vurgu yapılmıştır. Ayrıca böyle bir tablo içerisinde, eğitim alma imkânı bulan türk çocuklarının mesleki eğitimi tercih etmedikleri memur olmayı hedefleyerek klasik eğitime yöneldikleri söylenmiştir.

O dönemde, ülkenin içinde bulunduğu durumun mesleki eğitimin gelişimini desteklemediğine değinilerek, cumhuriyetle birlikte bu koşulların değiştiğinden bahsedilmiştir. Artık mesleki eğitimin ciddiyetle ele alınması gereken bir mesele hâline geldiği söylenerek, sınai ve iktisadi gereksinimlerin mesleki eğitimin gelişimini zorunlu kıldığı ifade edilmiştir.

Türkiye'nin çağdaş yaşama uyum sağlayabilmesi için şu şartların gerçekleşmesi gerektiği söylenmiştir.

1-Hammadde ve mamül madde üretiminin arttırılması için öncelikle bu üretimi gerçekleştirecek olan yetişmiş insan kaynağının arttırılması gerektiği, bu görevi yerine getirmesi gereken kurumunda mesleki eğitim olduğu söylenmiştir.

2-Siyasi ve ekonomik bağımsızlığın devamı için yerel bir sanayi kurulması gerektiği söylenerek, sadece fabrika kurmanın yeterli olmadığı, bu müesseseleri işletebilecek ve üretimi gerçekleştirebilecek kabiliyette usta ve işçilere de ihtiyaç olduğu söylenmiştir. İlaveten türk ordusunun da yabancı ülke orduları gibi motorize hâle

gelmesinin çağdaş bir zorunluluk olduğu bunun yolunun da sanayiden, dolayısıyla mesleki eğitimden geçtiği belirtilmiştir.

3-Gençlerin meslek tercihlerinin başında, memurluğun geldiği, ancak toplumsal ve ekonomik hayatın geleceği için, el ve kol becerisine dayanan mesleklerde çalışacak kişi sayısının arttırılması gerektiği, toplumda, iyi yetişmiş bir meslek elemanının da, en az devlet memuru kadar refaha, şerefe ve emniyete sahip olabileceği inancının yerleşmesi gerektiği ifade edilmiştir. (Mesleki tedrisatın İnkışaf Planı, 1936)

Son olarak, bu planın hazırlanma amacı konusunda şu ifadelere yer verilmiştir.

> Üretim ve imal unsurlarının seviyesini yükseltmek, kurulan sanayi ve motörleşen ordunun istediği unsurları yetiştirmek ve nihayet şehirde yaşayan her Türk ailesi için çocuğuna hükûmet memurluğunda ekmek ve istikbal aramak şeklinde tecil eden toplumsal dalaleti ortadan kaldırmak, ancak rasyonel ve planlı bir gelişimin zeminine sokulmuş olan bir teknik öğretim teşkilat ve faaliyetiyle mümkün olacaktır. (Mesleki tedrisatın İnkışaf Planı, 1936, s. 23)

5.4.3.4.2. Teknik Öğretimin Dünü ve Bugünü

Bu bölümde yer alan bilgilere, çalışmanın sistematiği açısından daha uygun düşeceği gerekçesiyle ilerleyen sayfalarda "Mesleki Eğitimde Örgütlenme" ve "Mesleki Eğitimde Mali Yapılanma" başlıkları içerisinde yer verilecektir. Burada ayrıca detaylandırma yapılmayacaktır. Sadece çalışma sistematiği açısından bu başlık altında ele alınması gereken hususlara yer verilecektir.

5.4.3.4.3. 1923 – 1934 Yılları Arasını Kapsayan On İki Yıllık Zaman Diliminde Mesleki ve Teknik Eğitim Adına Yapılanlar

- Meslek okulları, Eğitim ve Öğretim işleri bakımından Millî Eğitim Bakanlığına bağlanınca, bu okullarda açılacak meslek şubeleri ve bu şubelerde uygulanacak eğitim programları, yapılan bazı inceleme sonuçları ve uzman raporları dikkate alınarak yeniden hazırlanmış ve aynı türdeki meslek şubelerini içeren tüm okullarda aynı programın uygulanması sağlanmıştır.

- Meslek okullarında hâlihazırda görev yapan ancak, yeterlilik seviyesi düşük olan öğretmenlerin görevine son verilmiş, yerlerine, yabancı uzmanlar, yurtdışı eğitimini tamamlayıp ülkeye dönenler ve ülke içinde öğretmenlik bakımından optimum şartları taşıyanlar görevlendirilmiştir.

-Bu okullardaki makine ve çeşitli donanım eksiklikleri her yıl giderilmeye çalışılmıştır.

-1927 – 1928 eğitim öğretim yılında mesleki okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 1000 iken, bu sayı 1934-1935 yılında 3029 olmuş ve yaklaşık 10 yıllık zaman diliminde öğrenci sayısında %185 artış yaşanmıştır.

Meslek okullarına daha fazla öğrenci alabilmek maksadıyla, yatılı okullara ayrılan ödenekten yararlanmak için, yatılı meslek okulları gündüzlü hâle getirilmeye başlanmış ve bu hususta şu önlemler alınmıştır.

1-Eğitim ve Öğretim günün tamamına yayılarak, okulun fiziki imkânlarından ve öğretmen kaynağından maksimum bir şekilde yararlanılmaya çalışılmış, böylece daha fazla öğrenci yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

2-Gündüzlü sistemde okula devam etmek üzere yapılan başvuruların hepsi kabul edilmiştir.

3-Gündüzlü sistemde okula devam eden öğrencilerden maddi durumları yetersiz olanlara öğle yemeği verilerek, bu okullara olan talep arttırılmaya çalışılmıştır. Nitekim bu çabalar işe yaramış 1936-1937 Eğitim öğretim yılında gündüzlü sistem uygulayan okullardaki öğrenci sayısı, 1927-1928 eğitim öğretim yılındaki sayının, yaklaşık on dört katı artış göstermiştir. (Mesleki tedrisatın İnkışaf Planı, 1936, s. 26)

-1930'da Sanat okulu programlarında ciddi değişiklikler yapılarak nitelikli meslek elemanı yetiştirmek maksadıyla teori ve pratiğe eşit derecede önem veren bir program yapısı benimsenmiştir. (Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1936, s. 25 – 26 - 27) Bu program yapısı, pragmatist eğitim anlayışına uygun bir uygulamadır. Çünkü pragmatist eğitim, her ne kadar eylemi ön plana çıkarsa da ona göre her eylemin bir de düşünce boyutu vardır. Eylem ve düşünce birbirinden ayrılamaz. Eğitimde birine daha fazla ağırlık verilip diğeri ihmal edilemez. Çünkü insan, hem eylemde bulunan, hem de düşünen bir canlıdır. Eylemi düşünce süreçlerinden izole edemeyeceğimiz gibi düşünceyi de saf düşünce olarak kabul edemeyiz. Düşünme, amacı olan bir etkinliktir. Sadece kendisi için olan bir olgu değildir. Eğitim programları hazırlanırken teori ve pratiğe eşit derecede önem verilmesi düşüncesi pragmatist eğitim anlayışının bir yansımasıdır.

-1936 yılı itibariyle sanat okullarında eğitimi verilen meslek alanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. 1936 Yılı İtibariyle Sanat Okullarında Eğitimi Verilen Meslek Alanları

Alanlar/İller	Tüm okullar	Bursa	İstanbul	İzmir	Konya	Ankara	Aydın
Kaynakçılık ve Demircilik	✓						
Marangozluk	✓						
Torna, Tesviye ve Frezecilik	✓						
Dökümcülük		✓	✓	✓	✓		
Modelcilik		✓	✓	✓	✓		
Elektrikçilik			✓	✓		✓	
Boyacılık						✓	
Mensucat			✓				
Döşemecilik						✓	
İnşaat							✓

Kaynak: Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1936, s.27

Planda, bu dönemde yeni açılmış olan meslek okullarına da yer verilmiş olup, çalışmanın sistematiği açısından daha uygun olacağı düşüncesiyle bu hususa ilerleyen sayfalarda "Yapılanma Döneminde Açılan Meslek Okulları" başlığı altında yer verilecektir.

5.4.3.4.4. Teknik Öğretimin İnkişafı

Mesleki ve Teknik Eğitim ihtiyaçlarının saptandığı ve bu eğitim türünün gelişimi için yapılması gerekenlerin açıklandığı bu başlıkta altında değinilen konular aşağıda açıklanmıştır.

Mesleki ve Teknik eğitimin geliştirilmesi adına, 1927 yılından bu yana bir takım faaliyetlerde bulunulduğu, ancak bu alanda yapılması gerekenler düşünüldüğünde, yapılanların oransal olarak düşük kaldığı söylenmiştir. Bu ifadeden o dönemde mesleki eğitimin henüz ülke çapında yaygınlaşmadığını bunun için bir hamleye ihtiyaç duyulduğunu anlamaktayız. Bu hamle de üzerinde çalışmış olduğumuz bu planla

birlikte yapılmıştır. Bu planın hazırlanması ve uygulanması noktasında Mehmet Rüştü Uzel'in büyük bir emeği vardır. Bu plan referans alınarak Mesleki ve Teknik Eğitim adına yapılan işler "Mesleki ve Teknik Eğitimde Ülke Çapında Yaygınlaşma Dönemi" başlığı altında detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

1927 yılından 1934 yılına kadar ki 7 yıllık zaman diliminde, mevcut orta dereceli ticaret okullarıyla erkek sanat okullarında iyileştirmeler yapılmış ve bunlara ilaveten, akşam sanat okulu, terzilik okulu, kız enstitüsü, inşaat usta okulu, ticaret lisesi, inşaat ustalığı okulu, meslek öğretmen okulu gibi yeni kurumların açılması sağlanmıştır. Ancak, yapılanların yeterli olmadığı, mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi ve ülke genelinde yaygınlaştırılması için bir plan ve program dâhilinde, tüm devlet kurumlarıyla iş birliği içerisinde çalışılması gerektiği söylenmiştir. Bu zorunluluk, Millî Eğitim Bakanlığını, Mesleki ve teknik eğitimin gelişimi için yapılacakları planlamak üzere, çeşitli uzmanların yer aldığı bir komisyon kurmaya yöneltmiştir. Yukarıda ismi zikredilmiş olan devlet kurumlarının temsilcilerinden meydana gelen bir komisyon, uzman raporlarını, Bakanlık tarafından yabancı ülkelerin üretim ve sanayi bölgelerinde yaptırılmış olan araştırma ve inceleme sonuçlarını, ülkenin mevcut ve potansiyel ekonomik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, bakanlık tarafından hazırlanmış olan plan gibi unsurları incelemiş ve tüm bunlara istinaden yapmış olduğu planlama çalışmasını, 1936 yılında Başbakanlık'a sunmuştur. Planda, "Raporun ihtiva ettiği esaslar teknik öğretim sahasındaki çalışmalarımıza rehberlik edebilecek mahiyettedir. Bundan dolayı müstakbel çalışmalarımızda bu esasları hâkim kılmak kararındayız." denilerek, bu raporun, mesleki ve teknik eğitimin gelişimine katkı getireceğine dair duyulan inanç, kararlı bir üslubla dile getirilmiştir. (Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1936, s. 34)

Aşağıda, ülkenin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kurulmasına ve sayılarının arttırılmasına karar verilmiş olan eğitim kurumlarına, planda belirtilmiş olan sebeplerle birlikte yer verilecektir.

1. Politeknik (Üretim Okulu)

Planda yer verilen politeknik eğitim ile ilgili hususlara geçmeden önce bu eğitim türünün ne olduğuna kısaca değinmek konuyu daha anlaşılır kılacaktır.

Bu eğitim akımı, felsefi olarak diyalektik materyalizmden köken almaktadır. Diyalektik materyalizm yani bilimsel sosyalizmin kurucuları olan Karl Marx ve

Engels, Evrende sürekli bir değişim olduğuna ve değişimin kaçınılmazlığına vurgu yapmışlardır. Buna göre niceliksel birikimlerin niteliksel değişime dönüşümü olarak algılanan değişim olgusuna göre, evrendeki tüm olgu ve olaylar birbirine etki ederler. Hiçbir nesneyi, hiçbir oluşumu boşlukta görmeyen, nedensellik bağını temele alan bir ontoloji anlayışına sahip olan diyalektik materyalizme göre, herhangi bir değişim başka değişimlere yol açarak, nesne, durum ve olayları birbirine bağlı kılar. Her olgu, olay ve nesne kendi içinde bir çelişkiye sahip olduğundan, aslında her doğru bilgi kendi yanlışını da barındırmaktadır. Bilgide, değişmez, sabit bir doğruluk yoktur. Doğruluğun ulaşabileceği nihai bir nokta olmadığından dolayı, diyalektik yöntemle ulaşılan bilgide, mutlaklıktan değil, ancak doğruluk oranı gittikçe artan bir bilgiden söz edilebilir. Uygulama ve kuram birlikteliği bilgiyi daha tutarlı hâle getirir. Kuramsal bilgi, kaynağını, uygulamadan alır. Uygulamaya dayalı olarak oluşturulan teorik bilginin sınanması da yine uygulamayla mümkün olur. Bu süreç durmaksızın devam eder. Teori ve uygulama birbirini besleyerek, birlikte gelişir. (Sönmez, s.2023 128)

Sosyal olgu ve olayların sebebini, maddeye bağlayan, bu maddenin de üretim araçları ve insan emeğinden meydana geldiğini öne süren diyalektik materyalizm felsefesi, burjuvazinin lehinde, orantısız zenginliği destekleyen kapitalizmi redderek, herkesin kendi kapasite ve yetenekleri ölçüsünde üretime katkı sağlamasını ve üretilenlerden de ihtiyacı kadarını tüketmesini öneren komünal ekonomik düzeni savunmaktadır. Böyle bir düzene ulaşılabilmesi için de öncelikle kapitalist sisteme son verilmeli ve işçi diktatoryası oluşturulmalıdır. İşçi emeğini, başkalarının zenginleşmesi uğruna sömüren kapitalist sistemden kurtaracak olan bu diktatoryanın oluşturulabilmesi için öncelikle, işçilerin bu konuda eğitilmeleri, belli bir bilince kavuşturulmaları gerekir. Bu felsefeye göre, bunu sağlamanın yolunun da politeknik eğitimden geçtiği düşünülür. (Sönmez, s.2023 128)

Marx ve Engels'ın düşüncelerinin mahsülü olan politeknik eğitim akımıyla birlikte, eğitim içerisine "Ekonomik (Endüstriyel) İş" dâhil edilerek eğitime sınıfçı bir mahiyet yüklenmiştir. Bu akım her ne kadar Marx'ın eseri gibi gözükse de, bu konudaki ilk fikirleri, 18. ve 19.yüzyılların ütopik sosyalistlerine, hatta klasik ütopyacılara kadar götürmek mümkündür. Marx, 1866 yılında, İsviçrenin cenevre şehrinde tertip edilmiş olan "Enternasyonel İşçiler Birliği"ne sunmuş olduğu bir muhtırada, eğitim anlayışını özet bir şekilde ortaya koymuştur. Buna göre, Eğitimden üç şey anladığını, ilkinin

Zihni, ikincinin bedeni, üçüncüsünün de Politeknik eğitim olduğunu söyleyen marx, bu eğitimin amacını, "Bu öyle bir eğitimdir ki, bütün üretim süreçlerinin genel ilmi ilkelerini öğretecek ve aynı zamanda da çocukları ve gençleri pratik çalışmalara sokacak, her türlü işlerde yararlanılacak temel aletlerin kullanılmasını öğretecektir. sözleriyle ortaya koymuştur. (Aytaç, 1981, s. 111-112)

Marx'ın, eğitim anlayışını başka bir yazısında "eğitimin maddi üretim ile birleştirilmesi" şeklinde ifade ettiğini dile getiren Aytaç, bu görüşün, Almanya'da Marx taraftarı revizyonistler ve sosyal demokratlar tarafından benimsendiğini, ancak bu akımın ilk defa ihtilal'den sonra Rusya'da uygulandığını ve ilaveten tüm sosyalist devletlerde de bu eğitimi uygulamaya yönelik çabaların görüldüğünü söylemiştir. (Aytaç, 1981, s. 112)

Planın bu başlığı altında, ülkede çeşitli alanlarda yüksek mühendis yetiştiren okulların azınlıkta olduğu, olanların da farklı kurumların çatısı altında faaliyet gösterdikleri söylenmiştir. Bu kurumların dışında, kimya, makine, tekstil, elektrik, yol, su, inşaat ve maden alanlarına mühendis hazırlamak ve askeri mühendis yetiştirmek için teknik okul türünde bir okulun kurulması gerektiği söylenmiştir. İlaveten böyle bir okulun kurulmasında güdülen amacın, ülkede henüz köklü bir geçmişi olmayan mühendislik dallarını kurmak olmadığı, birbirine yakın mühendislik disiplinlerini ortak amaçlar doğrultusunda işe koşarak, memleketin mevcut sınai tesislerini ve onların gereksinimlerini bilimsel bir yaklaşımla ortaya koyan bir merkez oluşturmak olduğu söylenmiştir. Politeknik okul adı verilecek olan bu okulun çeşitli fakületelerden meydana gelecek şekilde Ankara'da kurulması öngörülmüştür. (Mesleki tedrisatın İnkişaf Planı, 1936, s. 34)

2.Teknikum

Politeknik okullara, çeşitli teknik alanlara mühendis yetiştirme misyonu yüklenirken, Teknikum adı verilecek olan kurumlara ise usta ve mühendis arasında bir dereceye sahip olacak olan teknisyenleri yetiştirme görevi verilmiştir. Bu sayede, çeşitli fabrikaların ve Bayındırlık Bakanlığının ihtiyaç duyduğu ressamlık, iş şefliği, makine tesisatçılığı, elektrik tesisatçılığı gibi meslek alanlarına yönelik elemanların yetiştirilebileceği söylenmiştir. Bu zamana kadar teknisyen derecesindeki pozisyonlarda, alana yönelik herhangi bir teknik eğitim almamış kişilerin istihdam edildiği söylenerek, sanayi işletmelerinin sınırlı sayıda olmasından dolayı bu ihtiyacın açıkça tanımlanamamış olduğu söylenmiştir.

Ancak artık işletme çeşitliliği artmakta, kentlerde elektrik kullanımı yaygınlaşmakta, demiryolları gelişmekte, ulaşım araçları çeşitlenmektedir. Ordunun da motorize olmasıyla birlikte, çeşitli teknik araçları ve cihazları kullanacak, imal edecek, bakım ve onarımını yapacak bilgi ve beceriyle donatılmış olan teknisyenlerin sayıca arttırılmasının elzem olduğu söylenmiştir. İlaveten sanayi kalkınma programı kesinleştikçe teknisyen ihtiyacı daha da ortaya çıkacağından dolayı, bu alandaki eleman eksikliğinin giderilmesi için "Teknikum" açılmasının zorunlu olduğu söylenmiştir.

Teknikumda ayrıca ordunun fen işlerinde istihdam etmek üzere çeşitli elemanların yetiştirileceği, ilaveten Ankara bölge sanat okuluna bağlı olarak faaliyet gösteren Erkek Meslek Öğretmen okulunda yetiştirilen meslek öğretmenlerinin daha uygun şartlarda yetiştirilebileceği söylenmiştir.

Ankara'da kurulacak olan Teknikum'un, sanayi, elektrik, kimya, inşaat ve makine bölümlerinden meydana gelmesinin öngörüldüğü söylenmiştir. (Mesleki tedrisatın İnkişaf Planı, 1936, s. 35)

3. Orta Meslek ve Sanat Okulları

Planda, bu başlık altında yer verilen hususlar aşağıda açıklanmıştır.

1935 nüfus sayımı verilerine göre, fabrikalarda ve küçük el sanatlarında çalışan nitelikli işçi sayısı 343.304'tür. İlaveten belli bir uzmanlığa sahip olmayan işçi sayısı da 76.509 olarak verilmiştir. Toplam işçi sayısı 419.813'tür. Ancak bu sayı yeterli değildir. Sanayi tesislerinin, alanında uzmanlaşmış nitelikli personellere ihtiyacı vardır. Bunu sağlayacak olan araç, Mesleki ve Teknik Eğitimdir. Hâlbuki nitelikli işçi grubunda bulunan usta ve kalfaların çoğu, örgün eğitim sistemiyle yetişmemiştir. Bu işçilerin ve teknik elemanların örgün eğitim sistemi içerisinde planlı ve programlı bir şekilde yetiştirilmesine ihtiyaç vardır.

Ülkede, Dokuz adet sanat okulu olduğu ancak bu okullarda sanayide varolan tüm meslek kollarına yönelik eğitim yapılmadığı söylenmiştir. Sanayinin ihtiyaç duyduğu meslek elemanlarını yetiştirecek yeni meslek okullarının açılmasına ihtiyaç vardır. Mevcut sanat okulları, yıllık 3500 öğrenci kapasitesine sahiptir ve her yıl verilecek mezun sayısı da ancak 400-500 olduğundan, bu sayı ülke ihtiyaçları için oldukça yetersiz kalmaktadır. Varolan sanat okullarının genişletilmesine, Sanayi bölgelerinde, uygun ve gelişime açık yerlere, çeşitli meslek okulları kurulmasına ihtiyaç vardır.

4. Akşam Erkek Sanat Okulları

Endüstrinin çeşitli alanlarında, usta ve kalfa pozisyonunda çalışan meslek elemanlarının, iş içerisinde çıraklık sistemiyle yetiştikleri, sanayideki tüm gelişmeleri takip ederek, kendilerini alanlarındaki yeniliklere adapte edebilmeleri için takviye türünde bir eğitime ihtiyaç duydukları söylenmiştir. Bu ihtiyacı karşılamada ideal bir formül olan Akşam sanat okullarının daha da geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Çünkü, mevcut akşam sanat okulları bu ihtiyacın karşılanması noktasında yetersiz kalmaktadır. Planda, bu tür okulların, devlet ve endüstri işbirliğiyle, orta sanat okulu olan bölgelerde bu okullara bağlı olarak kurulması gerektiği, meslek okulu bulunmayan yerlerde ise müstakil olarak, sanayi işçileri dışında kendi hesabına çalışan zanaatkarları da yetiştirecek bir şekilde kurulması gerektiği söylenmiştir. İlaveten, akşam okullarının endüstrileşmenin bir göstergesi olduğu, endüstrileşen tüm ülkelerde bulunan bu tür okulların ülkemizde de geliştirilmesine ihtiyaç olduğu söylenmiştir.

5. İhtisas Kursları

Endüstrideki yenilikleri ve bunların uygulama alanlarını, ilgililere göstermek amacıyla uzmanlık kurslarının açılması gerektiği söylenmiştir. İlaveten, yapılacak giderleri düşürmek maksadıyla bu kursların, akşam okullarına bağlı olarak açılacakları söylenmiştir.

6. Çırak Okulları

Sanayide istihdam edilecek meslek elemanlarının hepsinin orta dereceli meslek okullarında yetiştirilmesinin imkânsız olduğu, eski çıraklık sistemine benzer bir sistemin kurulması gerektiği söylenmiştir. Bu maksatla, çıraklık okullarının kurulması planlanmıştır. Bu okulların kuruluş mantığında, bir meslek alanında çalışan kişilerin, işlerine yönelik mesleki bilgi ve becerilerini arttırmak bulunmaktadır. Bu okulların, akşam sanat okulu bulunan yerlerde bu okullara bağlı olarak, sanat okulu bulunmayan yerlerde ise bağımsız bir şekilde kurulmaları öngörülmüştür.

7. İnşaat Usta Okulları

1935 yılı nüfus sayımı verilerine göre Mobilya ve İnşaat sektöründe toplamda 79.994 kişinin çalışmakta olduğu, bunlardan inşaat sektöründe çalışan kalfa ve usta sayısının da 40.000 civarında olduğu söylenmiştir. Planda, Aydın Bölge Sanat ve Ankara İnşaat Usta Okullarının her yıl 40-50 civarında mezun verdikleri, ancak, ülkenin yapı ihtiyacı düşünüldüğünde bu sayının oldukça yetersiz kaldığı söylenmiştir. Bundan dolayı

çeşitli yerlerde inşaat usta okulların kurmaya ya da sanat okulları bünyesinde inşaat şubeleri açmaya gereksinim olduğu söylenmiştir.

8. Seyyar ve Geçici Kurslar

Anadolunun çeşitli köşelerinde yaşatılmakta olan bir takım zanaatların olduğu, bunların geliştirilmesinin ekonomik hayat açısından zorunluluk teşkil ettiği söylenmiştir.

Köylerde, marangoz, inşaat ustası ve demirci gibi meslek elemanlarına ihtiyaç duyulduğu, köy çocuklarının, köylerde ihtiyaç duyulan bu gibi mesleklere yönelik yetiştirilmesi gerektiği, bunun köy kalkınması için elzem olduğu söylenmiştir. Diğer yandan, köylerde yaşayan kadınlar için de dikiş, çocuk bakımı, nakış ve ev yönetimi gibi konularda eğitim vermek üzere, çeşitli kursların açılması gerektiği söylenmiştir.

Planda, bu kursların gezici olarak kurulacakları, köyden köye, kasabadan kasabaya gezerek faaliyet gösterecekleri söylenmiştir.

9. Kız Enstitüleri

Planda, bu okulların sayılarının imkânlar ölçüsünde arttırılmasına karar verildiği söylenmiştir.

10. Ticaret Okulları

1935 nüfus sayımı verilerine göre, teşvik-i sanayi yasasından yararlanan işletmelerin yönetim kademelerinde istihdam edilen personel sayısının 4012 olduğu, bu sayıya, özel banka ve şirket çalışanlarının dâhil olmadığı, onlarda hesaba katıldığında bu sayının birkaç kat artabileceği söylenmiştir.

Planda, ülkede ekonomik faaliyetler geliştikçe, üretim ve ticaret işletmeleri kuruldukça, bu işletmelerdeki yönetici ve memur ihtiyacının da artış göstereceği söylenmiştir. Bundan dolayı hâlihazırda eğitim faaliyetinde bulunan ticaret okullarının genişletilmesi gerektiği, uygun yerlere de ticaret lisesi, orta ticaret ve akşam ticaret okulu gibi kurumların açılması gerektiği, Ankara'da da üniversite düzeyinde eğitim veren bir ticaret ve ekonomi okulunun kurulması gerektiği söylenmiştir.

Planın sonunda ülkede açılması planlanan meslek okullarına yer verilmiş olup, bu okulların tek seferde değil, dörder yıllık dönemler hâlinde kurulmasına karar verilmiştir. Buna göre açılması planlanan okullar şöyledir;

İlk dört yılda açılması planlanan okullar Aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planında İlk Dört Yılda Açılması Planlanan Okullar

	Ankara	İstanbul	İzmir	Sivas	Erzurum	Erzincan	Kayseri	Van
Politeknik	✔							
Teknikum	✔							
Erkek sanat okulu				✔	✔		✔	
İnşaat ustalığı Okulu		✔				✔		✔
Makine ve Elektrik okulu	✔	✔						
Motorlu Araçlar kursu	✔	✔	✔					
Marangozluk okulu		✔						
Demircilik okulu		✔						
Tekstil okulu		✔						

Kaynak: Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1936, s.22

İkinci dört yılda açılması planlanan okullar aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planında İkinci Dört Yılda Açılması Planlanan Okullar

	Erkek Sanat Okulu	Kız Enstitüleri	İnşaat Usta Okulları	Kimya Sanayi Enstitüsü	Akşam erkek sanat okulu	Orta ticaret okulu
Adana	✔		✔			
Eskişehir	✔					
Zonguldak	✔					

Konya	✔				
Kayseri					✔
Erzurum	✔				
Samsun	✔			✔	
Malatya				✔	
Eskişehir	✔				
Balıkesir	✔				
Diyarbakır	✔				
Mersin					✔
Van	✔				
İzmir		✔	✔		
Trabzon				✔	

Kaynak: Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1936

Üçüncü dört yılda açılması planlanan okullar aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planında Üçüncü Dört Yılda Açılması Planlanan Okullar

	Akşam erkek sanat okulu	Akşam Kız Sanat Okulu	Kız Enstitüleri	Seramik okulu	Sütçülük ve Konservecilik Okulu
Afyon			✔		
Antalya			✔		
Balıkesir	✔				
Bursa					✔
Nazilli	✔				
Uşak	✔				
Erzincan		✔			
Kars		✔			

Kütahya	✔	✔
Sinop	✔	

Kaynak: Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1936

Dördüncü dört yılda açılması planlanan okullar aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planında Dördüncü Dört Yılda Açılması Planlanan Okullar

	Akşam erkek sanat okulu	Akşam Kız Sanat Okulu	Kız Enstitüleri	Ekmekçilik ve Pastacılık okulu
Afyon		✔		
İzmir			✔	
Sivas			✔	
Gaziantep	✔			
Mersin	✔	✔		
Uşak		✔		
Zonguldak		✔		
İstanbul				✔

Kaynak: Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1936

Görüldüğü gibi mesleki tedrisatın inkişaf planı ülkemizde mesleki ve teknik eğitim adına yapılan ilk kapsamlı planlama çalışması olmuştur. Bu plan ülke kalkınmasında mesleki ve teknik eğitimin oynadığı kritik rolün farkında olunduğunun güzel bir kanıtıdır. Planda, önce mesleki ve teknik eğitimin içinde bulunduğu mevcut durum betimlenmiş akabinde bu eğitim türünün ülke çapında yaygınlaştırılabilmesi için yapılması gerekenler, açılması gereken okullar tespit edilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde önemli bir kılavuz görevi görmüş olan bu plan, ilaveten Rüştü Uzel'in ileri görüşlülüğünün ve deha derecesindeki planlama yeteneğinin önemli bir göstergesi niteliğindedir.

5.4.4. Yapılanma Döneminde Mesleki ve Teknik Eğitimde Yaşanan Gelişmeler

Bu başlık altında, 1923-1940 yılları arasını kapsayan zaman diliminde Mesleki ve Teknik Eğitimin örgütsel yapılanmasında nasıl bir değişiklik meydana geldiği, mali yapılanmanın zaman içerisinde nasıl bir değişiklik gösterdiği, ilaveten mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirmek amacıyla nasıl bir yol izlendiği gibi konular açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

5.4.4.1. Mesleki ve Teknik Eğitimde Örgütsel Yapılanma

Herhangi bir olgunun, Kamu yönetimi sisteminde resmi olarak var olabilmesi için, o olgunun kamu yönetimi örgütlenmesinde, kendine özgü bir yere sahip olması gerekir. Ülkemiz Kamu yönetimi sisteminin eğitim işlerinden sorumlu kurumu olan Millî Eğitim Bakanlığının, 1926 yılına kadar varlığını resmi olarak kabul etmemiş olduğu Mesleki ve Teknik Eğitim, o tarihe kadar kayda değer bir gelişme gösterememiştir. Ülkemizdeki ilk sanayi okulunun 1861'de Mithat Paşa tarafından Niş şehrinde kurulmuş olduğu düşünüldüğünde, meslek okullarının tam 85 yıl boyunca eğitim sisteminin resmi örgütlenmesinde bir yere sahip olmadıkları söylenebilir. Mesleki ve teknik eğitim ancak 1926'dan itibaren bakanlık bünyesinde resmi olarak yer almaya başlamıştır.

Dewey'in, bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde mesleki ve teknik öğretimden sorumlu bir birim kurulması önerisine binaen 1926 yılında İlköğretim dairesi, Mesleki ve teknik öğretim ile ilgili işler konusunda görevlendirilmiştir. (Doğan, 1983, s. 368)

Bu dairenin yaptığı ilk işlerden biri ülkede var olan mesleki ve teknik Eğitim kurumlarını nicelik ve nitelik bakımından tespit etmek olmuştur. Bu amaçla 6 Şubat 1926 tarihinde illere gönderilen bir telgrafta, Yetkililere hitaben ilde mesleki ve teknik eğitim veren bir kurumun olup olmadığı, eğer varsa derecesinin ne olduğu (İlk-Orta), Eğitim süresinin kaç yıl olduğu, Hangi mesleki alanlarda eğitim verildiği, eğitimin bir program dâhilinde yapılıp yapılmadığı gibi konularda sorular yöneltilmiştir. Böylece Millî Eğitim Bakanlığı bu sayede ilk kez ülke sınırları içerisinde faaliyet gösteren mesleki ve teknik okullar hakkında kapsamlı bir bilgi edinmiştir. (Özalp, 1961, s. 43)

Yaklaşık bir yıl sonra 1927 yılında Yükseköğretim Dairesi, mesleki ve teknik eğitim işleriyle görevlendirilerek, bu dairenin adı "Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü" olarak değiştirilmiştir. (Doğan, 1983, s. 368) Mesleki ve Teknik Öğretim

işleriyle önce bu dairenin müdürü Kemal Zaim Sunel, daha sonra ise Mehmet Rüştü Uzel ilgilenmiştir. Mehmet Rüştü Uzel'in istifası üzerine, Ali Nadir Pekelmen, mesleki ve teknik eğitim işleriyle görevlendirilirken, Nevzat Ayas ise Yükseköğretim işleriyle görevlendirilmiştir. Bakanlık bünyesinde, mesleki ve teknik eğitimden sorumlu müstakil bir dairenin kurulduğu 1933 yılına kadar mesleki ve teknik eğitimin merkez yönetiminin başında Ali Nadir Pekelmen bulunmuştur. (Özalp, 1961, s.43)

Görüldüğü gibi Mesleki ve Teknik Eğitimin, Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde bir yer edinmesi ancak 1927 yılında mümkün olmuştur. Bu yıla kadar yerel yönetimlerin meslek okulu açma ve yönetme yetkisi bulunurken, 1052 sayılı Meslek Mektepleri Hakkında kanunla, bu yetki, Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. (Doğan, 1983, s. 368) Bu kanunla, var olan ve yeni açılacak olan meslek okulları için program geliştirme, çeşitli ders araç ve gereçlerini temin etme, öğretmen, memur ve müdürleri atama, öğretmen ve usta öğreticilerin mesleki yeterliliklerini test etme gibi yetkiler Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. Bu kanuna kadar birbirinden bağımsız bir şekilde faaliyet gösteren ve aralarında program, eğitim süresi, öğretmen yeterlilikleri vb. konular bakımından ortak bir standart bulunmayan meslek okulları, bu kanunun yürürlüğe girmesiyle ortak bir standarda kavuşmuş ve böylece mesleki eğitim sisteminin ülke ihtiyaçlarıyla uyumlu olacak şekilde planlanmasının önü açılmıştır. (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, s. 63)

Bu kanunla Millî Eğitim Bakanlığına devri gerçekleştirilen meslek okulları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. (Doğan, 1983, s. 368)

Tablo 10. Millî Eğitim Bakanlığına Devredilen Meslek Okulları

Okul Türü	Bulunduğu İller
Sanat okulu	Ankara, Aydın, Bursa, Diyarbakır, Edirne, Konya, İstanbul, İzmir, Kastamonu
Kız Sanat Okulu	İstanbul Üsküdar ve Selçuk
Ticaret okulu	Adana, Ankara, İzmir, İstanbul, Samsun, Trabzon

Kaynak: Doğan, 1983, s.368

Tabloya göre, 9 sanat okulu ve 2 kız sanat okulu, önceleri İktisat ve Ticaret Bakanlığına bağlı bulunan 6 Ticaret okulu olmak üzere toplam da 17 okulun bu kanunla Millî Eğitim Bakanlığına devredildiği görülmektedir.

Erkek sanat okullarına 1927-1928 Eğitim / Öğretim yılında 114'ü gündüzlü, 946'sı Yatılı olmak üzere toplamda 1060 öğrenci devam etmiştir. Bu okullarda hangi meslek alanlarının bulunduğuna baktığımızda, mevcut kız sanat okullarında sadece, biçki – dikiş bölümünün bulunduğunu görürüz. (Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1990, s.24)

Erkek sanat okullarında, öğretimi yapılan meslek alanları, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11. 1927 – 1928 Eğitim Öğretim Yılında Erkek Sanat Okullarında Öğretimi Yapılan Meslek Alanları

Meslek/Okul	Ank.	Ay.	Brs.	Dy.	Ed.	Ks.	Kn.	İst.	İz.
Tesviyecilik	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Demircilik	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Marangozluk	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Terzilik	✓			✓					
Kunduracılık	✓			✓					
Tenekecilik		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Motorculuk		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
İnşaat kalfa		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dökümcülük		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Modelcilik		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Makinistlik		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Frezecilik		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tornacılık		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Elektrik		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ahşap Torna		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Oymacılık							✓	✓	✓
Toplam	5	5	5	4	4	5	5	13	10

Kaynak: Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1936

Bu tablo incelendiğinde görülecektir ki Millî Eğitim Bakanlığına devredilen bu sanat okullarında, 17 farklı meslek alanında öğretim yapılmaktadır. Bu okullar içerisinde en fazla meslek alanı çeşitliliğine sahip olan okul, 13 farklı meslek alanında öğretim yapan İstanbul erkek sanat okuludur. Demircilik alanı tüm sanat okullarında bulunurken, motorculuk, makinistlik frezecilik gibi meslek alanları da sadece bir sanat okulunda bulunmaktadır.

Bakanlığa devredilen bu üç okul türünün dışında, Bayındırlık bakanlığına bağlı bulunan, İstanbul Fen Okulu, Ziraat Bakanlığı bünyesinde yer alan, orta dereceli ziraat okulları, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına (Sıhhiye Vekaleti) personel yetiştiren okullar ve devlet demiryolları idaresine personel yetiştiren, Eskişehir'deki meslek okulları bulunuyordu. (Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1936, s. 25)

1927 yılında Türkiye de 63 il ve 328 ilçe merkezi bulunduğu düşünüldüğünde bu okulların sayıları ve eğitim verdikleri bölümler oldukça yetersiz kalmaktadır. Örneğin terzilik bölümü sadece Ankara ve Diyarbakır sanat okullarında bulunmaktadır. Oysaki giyinme ve kıyafet ihtiyacı herkes için zaruridir. Başka bir örneği inşaat kalfalığı alanı için verebiliriz. Bu alan sadece Aydın ve İstanbul sanat okullarında bulunmaktadır. Oysaki barınma ihtiyacı da herkes için zaruridir. Tabloda bulunan meslek alanlarında hatta daha fazlasında uzmanlaşmış çok sayıda meslek elemanına her şehrimizde ve her ilçemizde ihtiyaç vardır. Sadece bu tabloya bakarak dahi Türk mesleki ve teknik eğitiminin 1927 yılında içinde bulunduğu yetersiz durumu görebiliriz.

Bu tablo bize o yıllarda mesleki ve teknik öğretim alanında esaslı bir planlamaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ülke çapında meslek okulu sayısının arttırılması ve ihtiyaca binaen bu okullara yeni meslek alanlarının eklenmesi zaruridir. İşte bu planlama ve meslek okullarının ülke çapında yaygınlaştırılması ancak 1933 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Dairesinin kurulmasından sonra mümkün olmuştur.

Bu okullar arasında bir yönetim ve program birliği bulunmamaktadır. Bu meslek okulları arasında öğrenim süresi açısından da farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin; Kastamonu sanat okulunun öğrenim süresi 5 yılken, Bursa Sanat Mektebinin 4 yıl, Aydın Sanat Mektebinin ise 3 yıldır. Çünkü bu okullar o dönemde yerel imkânlarla, yerel ihtiyaçlar ölçüsünde açılmış, yönetilmiş ve mali olarak desteklenmişlerdir. Bu gelişmeler, mesleki eğitimin kurumsallaşması açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak ortak bir eğitim politikasının olmayışı nedeniyle yeterli ve sürdürülebilir değildir. Okullardaki bir diğer sorun da ödenek yetersizliği ve okullarda

görev yapan öğretmenlerin, meslek dersi öğretmeni formasyonuyla yetişmemiş olmalarından dolayı, eğitim de yeterli kalitenin sağlanamamış olmasıdır. (Doğan, 2012, s.4)

Millî Eğitim Bakanlığına devredilmeden önce Diyarbakır ve Konya sanayi mekteplerinde sınıf bazında verilen dersler ve haftalık ders saatleri örnek olması amacıyla aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu okullardan biri ilkokul diğeri ise ortaokul derecesinde eğitim vermektedir. Öğrencilerin, bu çizelgelerde yer alan ders saatleri dışındaki zamanlarda atölye çalışmalarına katıldıkları bilinmektedir. (Özalp, 1961, s.44)

Tablo 12. Konya Sanayi Mektebi Ders Çizelgesi

Dersler	**1. Sınıf**	**2. Sınıf**	**3. Sınıf**	**4. Sınıf**
Kuranı Kerim	2	2	-	-
Ulumu Diniye	2	2	-	-
Kitabet	-	-	-	2
Türkçe	2	2	2	1
Hüsnühat	1	1	-	-
Hesap	2	2	2	-
Cebir	-	-	-	2
Hendese	-	-	2	-
Tarih	1	1	1	1
Coğrafya	1	1	1	1
Malumatı Fenniye	1	1	-	-
Malumatı Medeniye	-	-	1	1
Resim	6	6	6	6
Muzika	1	1	-	-
Musiki	-	-	2	1
Hikmet	-	-	1	-
Mukavemet	-	-	-	2

Kimya	-	-	1	-
Mihanik	-	-	-	1
Malzeme	-	-	1	-
Fransızca	2	2	2	2
Hendese-i Resmiye	-	-	1	-
Toplam	21	21	23	20

Kaynak: Özalp, 1961, s.44

Tablo 13. Diyarbakır Sanayi Mektebi Ders Çizelgesi

Dersler	**1.Sınıf**	**2.Sınıf**	**3.Sınıf**
Alfabe, Kuranı Kerim ve malumatı diniye	12	4	4
Hesap Hendese	4	4	4
Türkçe	5	4	4
Tarih-Coğrafya	4	4	4
Elişleri, Resim, çizgi	3	-	-
Hüsnühat ve manzume	2	2	2
Toplam Ders Saati	30	18	18

Kaynak: Özalp, 1961, s. 44

Az önce bahsini açtığımız üzere 1933 yılına gelindiğinde, 2287 sayılı kanunla "Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü" kurularak mesleki ve teknik öğretim sisteminin bakanlık bünyesinde müstakil bir yapıya kavuşması sağlanmıştır. (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, s. 62-63) Genel müdürlüğe bağlı olarak Erkek Teknik Öğretim Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Müdürlüğü ve Ticaret Öğretim Hizmetleri Müdürlüğü kurulmuştur. (Doğan, 2012)

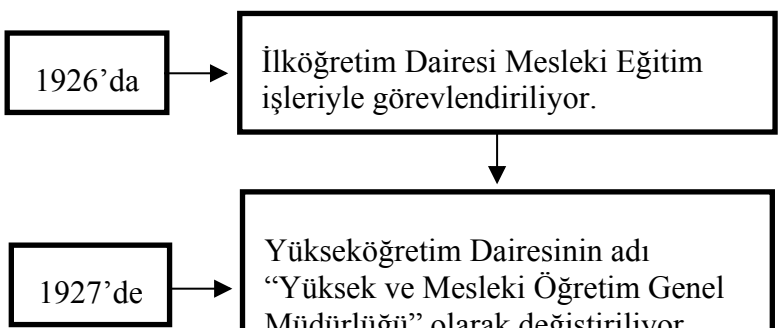
1941 yılında ise 4113 sayılı kanunla, Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. Bu yeniden yapılanmayla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütü, Genel Eğitim Müsteşarlığı ve Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı olmak üzere iki müsteşarlığa ayrılmıştır. Burada asıl yapılmak istenen, mesleki ve teknik eğitimle ilgili işlerin her yönüyle, genel eğitimle ilgili işlerden ayrılmasını sağlamaktır.

Müsteşarlık sistemiyle birlikte Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde iki ayrı örgüt yapısı geliştirilmiştir. (Doğan, 1983, s.374)

Mesleki ve Teknik Eğitimin bakanlık bünyesinde ayrı bir teşkilata sahip olması düşüncesi ilk olarak Baltacıoğlu tarafından öne sürülmüştür. Daha önce de bahsettiğimiz gibi Baltacıoğlu, 1927 yılında bakanlığa *"Türkiye Meslek Mekteplerinin Islah ve Tesisi Hakkında Rapor"* başlıklı bir rapor sunmuş ve bu raporunda mesleki ve teknik eğitim konusundaki düşüncelerini dile getirmiştir. O, bu *raporun "Meslekî tedrisler dairesi Teşkilatı nasıl olmalıdır?"* başlıklı bölümünde, Mesleki eğitimin, doğası itibariyle klasik eğitimden tamamen farklı olduğunu, klasik eğitime mahsus bir teşkilat yapısıyla mesleki eğitim sisteminin yönetilemeyeceğini söylemiş ve bu eğitim türü için bakanlık bünyesinde müstakil bir daire kurulmasını önermiştir. O, bu dairenin mesleki eğitim türlerine göre ticaret, turizm ve sanayi şubelerinden meydana gelmesi gerektiğini söylemiştir.

Uygulamaya baktığımızda ise mesleki eğitimin genel eğitim örgütü içerisinde bir yer edinmesinin ve klasik eğitimden tamamen bağımsızlaşarak, müstakil bir yapı kazanmasının aşamalı bir şekilde gerçekleştiğini görmekteyiz. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi mesleki ve teknik eğitim, bakanlık tarafından 1926 yılında bir eğitim türü olarak kabul edilmiş ve Mesleki eğitimle ilgili işlerden ilk olarak ilköğretim dairesi sorumlu tutulmuştur. 1927 yılında bu konuda bir adım daha atılarak Yükseköğretim dairesinin adı "Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü" olarak değiştirilmiş ve böylece ilk defa bir bakanlık dairesinin adında "Mesleki Öğretim" ibaresinin geçmesi sağlanmıştır. 1933 yılına gelindiğinde ise mesleki eğitim, bakanlık bünyesinde müstakil bir yapıya kavuşturularak "Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü" kurulmuştur. Mesleki eğitimin, Baltacıoğlu'nun önerdiği şekilde her bakımdan klasik eğitimden bağımsız bir yapıya kavuşturulması ise 1941 yılında mümkün olmuştur. Bu tarihte çıkarılan 4113 sayılı kanunla, Tek bakanlık çatısı altında iki farklı örgüt yapısının kurulmasını mümkün kılan müsteşarlık sistemi benimsenmiştir. Bu sistemle birlikte meslek eğitim ve klasik eğitim tamamen birbirinden ayrılmıştır.

Şekil 3. Mesleki Eğitimin Örgütlenme Süreci


1926'da
İlköğretim Dairesi Mesleki Eğitim işleriyle görevlendiriliyor.
1927'de
Yükseköğretim Dairesinin adı "Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel

1941 yılında millî eğitim örgütünde yapılan değişiklikle birlikte Millî eğitim bakanlığının örgüt şeması aşağıdaki gibi olmuştur.

Şekil 4. 1941 Yılı Millî Eğitim Bakanlığı Örgüt Şeması

Bu şemada da görüldüğü gibi müsteşarlık sistemiyle birlikte mesleki ve teknik eğitim bakanlık yapısı altında müstakil bir örgütlenmeye sahip olmuştur. Bu sistemin amacı Mesleki ve Teknik eğitimi genel eğitim işlerinden tamamen ayırmaktır.

5.4.4.2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Mali Yapılanma

Mesleki eğitimin ülkemizdeki hikâyesi, 19.yüzyılda, Mithat paşanın ilkini Niş şehrinde açmış olduğu ıslahhanelerle başlar. O dönemlerde mesleki eğitim, eğitim

sisteminin bir bileşeni olarak düşünülmediğinden dolayı Millî Eğitim Bakanlığı örgüt yapısı içerisinde yer almamış, Resmi bir eğitim türü olarak kabul edilmediğinden dolayı da devlet bütçesinden bir destek görememiştir. Bu okulların mali olarak desteklenmesi, yerel olanaklardan, devlet bütçesine doğru bir seyir gösterir. İlk zamanlar sadece yerel ölçekte destek gören bu okullar sonraki yıllarda il özel idareleri tarafından, Cumhuriyet Döneminde de devlet tarafından destek görmüşlerdir. (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, s. 73)

Yerel Olanaklar ⟶ İl Özel idareleri ⟶ Devlet Bütçesi

Mali olarak Bölgesel olanaklarla desteklenmiş olan okullardan birine 1868 yılında İstanbul'da açılmış olan Sultanahmet Endüstri Meslek Lisesi verilebilir. Bu okulun giderlerinin bir bölümü Borsa Hanının, bir bölümü de Galata Köprüsü geçiş ücretlerinden elde edilen gelirle karşılanmıştır. İlk zamanlar yerel imkânlar ölçüsünde yakın çevreleri tarafından finanse edilen bu kurumlar, 1913 yılında çıkartılan "İdare-i Umumiye-i Vilayet Kanunu" ile İl Özel İdareleri tarafından desteklenmeye başlanmışlardır. (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, s. 73) Örgütlenme başlığı altında ele aldığımız üzere 1927 yılında çıkarılan 1052 sayılı kanunla, o zamana kadar il yönetimlerine bağlı olarak faaliyet gösteren, erkek sanat, kız sanat ve ticaret okullarının yönetimi, Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiş, ancak mali sorumlulukları il özel idarelerinde kalmıştır. (Doğan, 1983, s. 368)

1929 yılında Mesleki ve Teknik okullar finansal darboğaza girmiştir. Öğretmen maaşlarını ödemekte zorlanan bu okullara 1929 yılında çıkarılan 1491 sayılı kanunla devlet tarafından bir yıl süreyle mali destek sağlanmıştır. (Doğan, 2012, s.18) Ancak bu destek de kalıcı bir çözüm olmayınca bu okullar ödenek sorunlarının giderilmesi için 1931 yılında çıkarılan 1967 sayılı kanunla bölge sanat okulu hâline getirilmişlerdir. (Işıksoluğu, 2016, s.11)

Bu kapsamda Türkiye 9 bölgeye ayrılmış ve her bölgenin sorumluluğuna bir erkek sanat okulu verilerek bu okulun mali sorumluluğu o bölgede bulunan tüm illere yüklenmiştir. Bu uygulamadan önce sadece kendi illerinden öğrenci kabul eden erkek sanat okulları bu uygulamayla birlikte bölge okulu hâline gelerek tüm illerden öğrenci kabul etmeye başlamışlardır. Örneğin; Ankara, Çankırı, Eskişehir, Kayseri, Kırşehir, Yozgat illerinden meydana gelen bir bölgede Ankara ilinde bulunan bir sanat okuluna bölgede bulunan diğer illerin de mali destek sağlaması bu kanunla zorunlu hâle getirilmiştir. (Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1939, s.24) Böylece ödeneklerin il

bütçelerinden karşılanmasının önü açılmıştır. Bu çözümde kalıcı bir sonuç vermeyince 1935 yılında çıkarılan 2765 sayılı kanunla, meslek okulları, bütçe bakımından da Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmışlardır. (Işıksoluğu, 2016, s.11)

Görüldüğü gibi yönetim bakımından 1927 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlanan meslek okullarına yerel yönetimlerin mali desteği 1935 yılına kadar devam etmiştir. Bu süre zarfında meslek okullarının finansmanı yerel yönetimler ve Millî Eğitim Bakanlığıyla ortaklaşa yapılmıştır. Ancak 1935 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığının desteği daimî olmamış oldukça sınırlı kalmıştır. Bu yıldan itibaren meslek okullarının mali olarak da belli bir istikrara kavuşmaya başlaması (Doğan, 2012, s.19) onların gelişimini hızlandırmış ancak diğer taraftan yerel mali desteğin kesilmesi bu okullarla endüstri çevreleri arasına belli bir mesafenin girmesine neden olmuştur. (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, s. 75)

Bu noktada bahsetmek gerekir ki 1930'lu yıllarda iş çevreleri ile meslek okulları arasındaki yakın ilişkinin, eğitim kısmında da devam etmesine büyük önem verilmiştir. Doğan, o yıllarda meslek okullarında yapılan bitirme sınavlarına, İktisat Bakanlığı uzmanları ile Sümerbank, askeri fabrikalar ve özel teşebbüslerde çalışan çeşitli uzmanların, gözetmen sıfatıyla davet edildiklerini, bu uygulamanın, mezun olacak öğrencilerin, iş çevrelerine tanıtılmasında, istihdam kesiminin, mesleki eğitim konusundaki düşüncelerinin öğrenilmesinde, etkili bir uygulama olduğunu söylemiştir. (Maarif Vekilliği Dergisi, 1939, Aktaran Doğan, 2012, s. 19)

Daha önce Dewey'in raporunu ele aldığımız bölümünün, ön rapor başlığı altında belirttiğimiz üzere, Dewey de meslek okullarıyla iş yaşamının yakın ilişki içinde olması gerektiğini düşünenlerdendir. Bu durumu da Dewey'in görüşlerinin ülkemiz mesleki eğitimindeki bir yansıması olarak kabul edebiliriz.

1940'tan sonra gerçekleşen mesleki eğitimde merkezileşmeyle birlikte iş yaşamıyla meslek okulları arasındaki ilişkiler zayıflamaya başlamıştır. Mesleki ve teknik eğitimle ilgili alınan kararlara, bu konuda otorite olan iş kesiminin katılmaması, bunun yerine mesleki ve teknik eğitimle alakalı hiçbir yetkinliği olmayan kişilerin bu kararlar altına imza atmaları, mesleki eğitimin genel eğitime benzemesine yol açmıştır. (Doğan, 2019, s.176) Diğer yandan aynı yıllar mesleki eğitimin ekonomik bakımdan güçlenmeye başladığı, ülke çapında yaygınlaşmaya başladığı yıllardır. Doğan (2019) "Bu olumlu gelişmelere rağmen mesleki ve Teknik eğitim sistemi, 1940'lardan sonra, hiçbir zaman akademik yönden, eğitim programları ve yönetmelikleri hazırlama ve

onaylama yetkisi elde edememiştir. Program ve yönetmeliklere ilişkin bir karar organı kurulamamıştır." (s.176) diyerek mesleki eğitimin 1940'tan sonra gösterdiği eğilimi ortaya koymuştur.

Planlama başlığı altında detaylı olarak ele aldığımız üzere, 1934-1936 yılları arasında ülkede mesleki ve teknik eğitim konusunda yapılacak atılımları belirlemek ve bu konuda bir rota çizmek amacıyla, çeşitli bakanlıkların ve iş çevrelerinin katılımıyla "Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı" adında bir plan hazırlanmıştır. Başgöz, bu planlamanın altında yatan nedeni, aynı yıllarda sanayi alanında yapılan planlama çalışmalarına dayandırarak, Sanayide yapılacak olan yatırımların planlanmasının, bu alandaki meslek elemanı ihtiyacını da net bir şekilde ortaya koyduğunu söylemiştir. Bu planlarda ihtiyacı tespit edilmiş olan meslek alanlarında, okul açmak, vb. konularda izlenecek rotayı saptamak amacıyla, mesleki eğitim konusunda da kapsamlı bir planlamaya gidilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Başbakanlığın istemiyle, O sıralar Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü görevinde bulunan Rüştü Uzel'in başkanlığında, Millî Savunma, Bayındırlık, Ziraat ve Millî Eğitim Bakanlıklarından temsilcilerin yer aldığı, hatta Genelkurmay Başkanlığından da bir temsilcinin bulunduğu bir planlama komisyonu kurulmuştur. Hem bu komisyon tarafından hazırlanmış olan planın uygulanabilmesi (Başgöz, 1995, s. 212) hem de II. Dünya savaşının çıkması hasebiyle, cephede ihtiyaç duyulması muhtemel alanlarda, teknik bilgi ve beceri sahibi elemanları yetiştirmek maksadıyla, mesleki eğitimin mali açıdan özel bir yasayla desteklenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaca binaen (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, s. 76) mesleki ve teknik eğitim sistemi müsteşarlık düzeyinde yapılandırıldıktan hemen sonra, 1942 yılında çıkarılan bir kanunla bu eğitime yönelik ek bir mali destek sağlanmıştır. Mesleki ve teknik eğitimin ülke çapında yaygınlaştırılması amacıyla yapılan bu destekle, Millî Eğitim Bakanlığına, sadece mesleki ve teknik öğretimle ilgili giderlerde kullanılmak ve yıllık harcama tutarı 8 milyonu geçmemek koşuluyla, 10 yıl boyunca istifade edilmek üzere 80 milyon TL'lik ek bir tahsisat çıkarılmıştır. Müsteşarlık sistemiyle birlikte idari açıdan geliştirilmiş olan Mesleki ve teknik öğretim sistemi, kabul edilen bu kanunla da mali açıdan desteklenmiştir. Bu desteklerin mesleki eğitim sistemini güçlendirdiğini söyleyen Doğan, ekmekte karne uygulamasının bulunduğu, zenginlerden varlık vergisi, köylüden de toprak mahsulleri vergisinin alındığı bu yıllarda, mesleki eğitime yapılan bu yüklü para desteğini anlamlı bulduğunu söylemiştir. (Doğan, 2012, s. 26)

Az önce de değindiğimiz gibi mesleki ve teknik eğitime bu denli güçlü bir destek sunulmasının sebeplerinden biri de II. Dünya savaşı sırasında yoğun bir şekilde hissedilmiş olan teknik eleman ihtiyacıdır. Diğer yandan devlet tarafından kurulmuş olan fabrikalardaki teknik eleman eksikliği de bu desteğin arkasındaki diğer bir sebeptir. Doğan, bu konuyla alakalı şöyle bir örnek verir. II. Dünya savaşı sırasında, Alman askerlerinin, Trakya sınırına tanklarla ve motorize birliklerle geldiklerini ancak Türk askeri birliklerinin elinde böyle bir teknolojik imkân olmadığından dolayı iki ordu arasındaki teknoloji farkının bariz bir şekilde göze çarptığını söyler. Böyle bir tecrübeyle Türk birliklerinin de motorize olma ihtiyacını hissettiğini söyleyen Doğan, o dönemde, toplumda, bu eksikliğin mesleki eğitim sayesinde giderilebileceğine dair güçlü bir inancın oluştuğunu söylemiştir. (Doğan, 2012, s. 27)

II. Dünya savaşı sırasında fark edilen teknik eksikliğin, mesleki eğitimin mali olarak desteklenmesinin önünü açtığını söyleyen Doğan, orduda fark edilen ihtiyaçtan dolayı henüz II. Dünya savaşı devam ederken motorculuk bölümünün kurulduğunu söylemiştir. Sadık Kandemir'in bu okulun kuruluş hikâyesiyle ilgili aktardığı şu ifadeler önemlidir.

> Motorculuk dalı ilk önce Ankara da kuruldu…İkinci Dünya Savaşı devam ediyordu. Almanların uçak ve tankların desteği ile Fransa'ya girdikleri haberi gelince zamanın Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, Millî Eğitim bakanı Hasan Ali Yücel'e okullarda motorculuk öğretilip öğretilmediğini, ordunun okullardan yararlanma olanaklarını ve askerlere kurs açılıp açılamayacağını soruyor. Hasan Ali Yücel, Rüştü Uzel'le görüşüyor; bir sabah okula geldiğimde Rüştü Uzel okula gelmiş beni bekliyordu; hemen programı yap motorculuk bölümünü aç dedi…Atelyenin kurulması için 20.000 TL. verdiler. (Sadık Kandemir'den Aktaran Doğan, 1977, s. 105)

Mesleki ve teknik eğitimin mali açıdan devlet eliyle desteklenmeye başlaması, bu okulların ülke çapında yaygınlaşmasını ve gelişmesini sağlamıştır. Bu durumun olumsuz etkisi, bu okullara yapılan yerel yardımların kaldırılmasıdır. Gerek idari gerekse mali açıdan bu okullarla alakalı tüm sorumluluğun bakanlığa geçmesi, daha önce de ifade ettiğimiz gibi, bu okulların iş çevreleriyle olan ilişkilerini zayıflatmıştır. Doğan, meslek okullarına endüstri kesimi tarafından parasal destek sunulması gerektiğini, bu konuda hem bakanlığın hem de endüstrinin üstlerine düşen sorumluluğu yerine getirmeleri gerektiğini söylemiştir. Ona göre iş çevreleri mesleki ve teknik eğitim konusunda verilen kararlarda söz sahibi olmalıdır. Bu konuda hem bakanlığın hem de endüstri kesiminin sorumlulukları ile ilgili yasal bir zemin

oluşturulmalıdır. Doğan, temel düzeydeki meslek eğitiminin okullarda verilmesini, bu okulların parasal sorumluluğunun devlet tarafından üstlenilmesini, ileri düzeydeki meslek eğitiminin ise iş yerlerinde yapılmasını ve bu konudaki giderlerin de endüstri tarafından karşılanmasını, Mesleki eğitimle iş yaşamının yeniden iş birliği içinde çalışmasının ve giderlerin finansmanına ortak bir şekilde katılmalarının bir formülü olarak kurgulamıştır. (Doğan, 1977, s.105)

5.4.4.3. Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Hazırlama Sorunu

Yapılandırma döneminde karşılaşılan sorunlardan birisi de mesleki ve teknik eğitime öğretmen hazırlama meselesidir. Mesleki eğitim, tabiatı itibariyle birbirinden farklı birçok alanda, yetişmiş meslek öğretmenine ihtiyaç duyar. Klasik eğitim veren okulların uygun niteliklere sahip öğretmen bulması, meslek eğitimi veren okullara göre daha kolaydır. Eğitim tarihinde mesleki eğitimin, klasik eğitime nazaran daha genç bir eğitim türü olduğunu düşündüğümüzde, bu alana öğretmen hazırlama sorununun o dönemlerde eğitim gündemini epeyce meşgul etmiş olduğunu söyleyebiliriz.

Mesleki ve Teknik Eğitime öğretmen hazırlama görevi 1927 tarihinde yürürlüğe giren 1052 sayılı yasayla Millî Eğitim Bakanlığına geçmiş ve bu yasa bağlamında hazırlanan yönetmelikte, Meslek okullarının öğretmen ihtiyacının nasıl giderileceği noktasında iki formül yer almıştır. Yurtdışına öğrenci gönderilmesi bunlardan birisidir. Ülkemizde, meslek öğretmeni yetiştiren kurumların yetersiz olması dolayısıyla bu alanda eğitim almak üzere Avrupa ülkelerine öğrenci gönderilmiştir. Eğitim aldıktan sonra ülkelerine geri dönme şartıyla yurtdışına gönderilen bu öğrenciler, gittikleri ülkelerde dönemin çağdaş koşullarına göre eğitim görmüşlerdir. (Doğan, 1983, s.369)

O dönemde yurtdışına gönderilecek öğrencilerin hangi alanlarda eğitim görecekleri, kontenjanlar, bu okullara giriş şartları gibi bilgiler 27.06.1928 tarihli ve 37 sayılı Talim ve Terbiye kurulu kararıyla tespit edilmiştir. (Doğan, 1983, s.369)

Bu karara göre Yurtdışına meslek okulu öğretmenliği alanında eğitim almak üzere gönderilecek olan öğrenciler ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14. Yurtdışına Meslek Okulu Öğretmenliği Alanında Eğitim Almak Üzere Gönderilecek Olan Öğrenciler

Mezuniyet Şartı	Cinsiyet	Meslek Alanı	Kontenjan

Kız Sanat Okulu veya Öğretmen Okulu	Kadın	Moda (Şapkacılık)	2
Kız Sanat Okulu veya Öğretmen Okulu	Kadın	Çamaşır	2
Kız Sanat Okulu veya Öğretmen Okulu	Kadın	Nakış	2
Kız Sanat Okulu veya Öğretmen Okulu	Kadın	Terzilik	2
Kız Öğretmen Okulu	Kadın	Ev İdaresi	4
Ortaokul	Erkek	Otel Sanayi	2
Ortaokul	Erkek	Kürkçülük	2
Ortaokul	Erkek	Saraçlık	1
Ortaokul	Erkek	Ekmek ve Pastacılık	1
Ortaokul	Erkek	Terzilik	2
Sanat Okulu	Erkek	Fırça ve Süpürgecilik	2
Sanat Okulu	Erkek	Kuyumculuk	1
Tarım Okulu	Erkek	Süt işleme	2
Tarım Okulu	Erkek	Konservecilik ve Balıkçılık	2
Güzel Sanatlar Okulu	Erkek	Nakkaşlık	2
Güzel Sanatlar Okulu	Erkek	Seramik	2
Güzel Sanatlar Okulu ya da Hattat Okulu	Erkek	Mücellitlik	1
Toplam			32

Kaynak: Doğan, 1983, s. 370

Tabloda görüldüğü gibi yurtdışına gönderilecek olan öğrencilerin eğitimini alacakları meslek dalları çok çeşitlidir. Bu dalların her biri ayrı bir uzmanlık gerektirmektedir. İlaveten her meslek dalının öğretim materyali ve atölye gibi fiziksel ortam gereksinimleri de birbirinden farklıdır. Bu meslek dallarının her biri için o alana öğretmen yetiştirme sorununu da çözüme kavuşturan bir eğitim organizasyonu kurulması gereklidir. Bunun, eğitimi verilecek her meslek dalı için yapılması gerektiğini göz önünde bulundurduğumuzda, böylesine geniş bir örgütlenmenin neden

hemen yapılamadığını daha iyi idrak ederiz. İşte bu gibi zorunluluklardan dolayı, ülkemiz, kendi meslek öğretmenini yetiştirecek eğitim örgütlenmesini kurana kadar, bu konuda dış ülkelerden yardım alma yoluna gitmiştir. Cumhuriyet döneminde, yurtdışına öğrenci gönderilmesi fenomeni, ülkenin ivedi eğitim çözümleri için sıkça başvurulan bir yöntem olmuştur.

Fiiliyatta 1927-1939 yılları arasını kapsayan 14 yıllık dönemde Meslek dersleri öğretmenliği üzerine eğitim almak üzere toplamda 133 öğrenci, çeşitli Avrupa ülkelerine gönderilmiştir. Bu öğrencilerin eğitim aldıkları meslek alanları ve kontenjanları aşağıdaki tabloda verilmiştir. (Tuna, 1973, s. 49-50)

Tablo 15. 1927 – 1939 Yılları Arasında Meslek Dersleri Öğretmenliği Üzerine Eğitim Almak Amacıyla Avrupa Ülke Ülkelerine Gönderilen Öğrenci Sayıları ve Meslek Alanları

Meslek Alanı	Kontenjan	Meslek Alanı	Kontenjan
Makine	Almanya 4	Kürkçülük	Fransa 1
	Belçika 1		
	İtalya 1		
Modelcilik	Almanya 1	Yapı	Almanya 3
			Fransa 2
Ekmekçilik ve Pastacılık	Belçika 1	Teknik Resim	Fransa 2
Motorculuk	Fransa 2	Kadın İşleri Resmi	Belçika 3
Biçki Dikiş	Belçika 8	Moda Çiçek	Belçika 4
	Fransa 1		Fransa 2
Ticaret	Almanya 2	Fıçıcılık	Belçika 1
	Belçika 6		
	Fransa 3		
	İsviçre 14		
	İtalya 1		
Demircilik	Almanya 2	Bina Doğrama	Almanya 2

	Belçika 5		
	Fransa 1		Belçika 4
Sıhhi Tesisat	Belçika 1	Çocuk Bakımı	2
Kaynakçılık	Almanya 1	Erkek Terziliği	4
Çamaşır	Belçika 4	Nakış	Belçika 2
			Fransa 2
Ev İdaresi ve Aşçılık	Almanya 1	Sütçülük	Belçika 1
	Belçika 4		
	Fransa 1		
Dökümcülük	Almanya 1	Duvarcılık	Almanya 1
	Belçika 3		Belçika 1
	Fransa 1		
Elektrikçilik	Almanya 6	Tesviyecilik	Belçika 4
	Belçika 3		Çekoslovakya 1
			Fransa 2
Ağaç işleri	Almanya 1	Çilingirlik	Almanya 1
	Belçika 3		Fransa 1
	Çekoslovakya 1		
	Fransa 1		
Çinicilik	Almanya 1	Toplam	133
	Fransa 1		

Kaynak: Doğan, 1983, s. 371

Bu öğrenciler eğitimlerini tamamlayıp, ülkelerine geri dönünceye kadar, meslek öğretmeni ihtiyacı yabancı uyruklu öğretmenlerle giderilmeye çalışılmıştır. (Tuna, 1973, s. 49-50) Bu amaçla 1927 – 1938 yılları arasında Ülkemizde görev yapan yabancı meslek öğretmeni sayısı ve branşları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16. Branşlara Göre 1927 – 1938 Yılları Arasında Ülkemizde Görev Yapan Yabancı Meslek Öğretmeni Sayıları

Öğretmenlik Branşı	Öğretmen Sayısı	Öğretmenlik Branşı	Öğretmen Sayısı
Moda	6	İdareci	4
Aşçılık ve Ev yönetimi	3	Duvarcılık	10
Tesviyecilik	7	Dökümcülük	2
Mimarlık	2	Demircilik	5
Biçki-Dikiş	4	Elektrikçilik	2
Mesleki Resim	2	Tezyini Sanatlar	3
Yabancı Dil	1	Marangozluk	10
Sıhhi Tesisat	2	Ticari İlimler	1
Erkek Terziliği	1	Toplam	65

Kaynak: Özalp, 1961, s.48

Ülkede faaliyete geçen meslek okulları, mezun vermeye başladığında ve yurtdışına gönderilen öğrenciler eğitimlerini tamamlayıp ülkelerine dönmeye başladıklarında yabancı öğretmenler de ülkelerine geri dönmüşlerdir. (Tuna, 1973, s. 49-50)

Yapılandırma döneminde meslek okullarına meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan okullar şöyledir;

Kız Meslek Öğretmen Okulu

Ankara'da bulunan İsmet Paşa Kız Enstitüsüne bağlı olarak 1934-1935 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçen bu okulun misyonu, Meslek okullarında görev yapacak atölye ve meslek dersleri öğretmenlerini yetiştirmek olmuştur. Sadece Kız Enstitüsü mezunlarının kayıt yaptırabildiği bu okul, öğrenim süresi 2 yıl ve 3 yıl olmak üzere 2 ayrı sistemde eğitim vermiştir. Bu okulun Eğitim Sistemine ait bazı detaylar Aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17. Kız Meslek Öğretmen Okulu Eğitim Sistemi

Kız Meslek Öğretmen Okulu Eğitim Sistemi
İki Yıllık Program

Mezunlarının Görev Yapabilecekleri okullar	Kız Ortaokulları
Öğretmenlik Branşı	Biçki-Dikiş Öğretmeni
Üç Yıllık Program	
Mezunlarının Görev Yapabilecekleri okullar	Kız Enstitüleri ve Akşam Kız Sanat Okulları
Öğretmen Branşı	Meslek ve Atölye dersleri Öğretmeni
Toplam Öğrenci Sayısı	
1934-1935 Eğitim Öğretim Yılı	1938-1939 Eğitim Öğretim Yılı
46	219

Kaynak: Mesleki tedrisatın İnkişaf Planı, 1936, s.28-29

Erkek Meslek Öğretmen Okulu

Ankara'da Bölge sanat okuluna bağlı olarak 1937-1938 eğitim öğretim yılında faaliyete geçen bu okulun misyonu, Erkek sanat okullarında görev yapacak olan meslek dersleri ve atölye öğretmenlerini yetiştirmek olmuştur. Bu okulla ilgili birtakım bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18. Erkek Meslek Öğretmen Okulu Hakkında Bazı Bilgiler

Erkek Meslek Öğretmen Okulu Hakkında Bilgiler	
Öğrenim Süresi	3 yıl
Giriş Şartı	Öğrenim Süresi 5 yıl olan sanat okullarından iyi bir dereceyle mezun olmak
Eğitim Tipi	Yatılı
Mezunlarının Görev Yapabilecekleri okullar	Erkek Sanat Okulları
Öğretmenlik Branşları	Tesviyecilik, Ağaç işleri, Demir İşleri,

Kaynak: Mesleki tedrisatın İnkişaf Planı, 1936, s.29

5.4.5. Yapılanma Döneminde Açılan Meslek Okulları

Ülkemizde mesleki ve teknik öğretim alanında 1940'lı yıllara kadar ciddi bir gelişme olmamıştır. (Başgöz, 1995, s.209) Mesleki ve Teknik eğitimin emekleme dönemi

olarak nitelendirebileceğimiz 1923-1940 arası dönemde yeni eğitim kurumları açılmış olmakla birlikte daha çok, mevcut meslek okullarının çeşitli açılardan iyileştirmesine odaklanılmıştır. (Alkan, 1999, s.226)

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim kurumlarıyla alakalı nicel veriler 1927 yılı itibariyle sistemli bir şekilde kaydedilmeye başlanmıştır. Bunun sebebi, 1927 yılına kadar Mesleki ve Teknik Eğitim kurumlarının bakanlık değil de yerel yönetimler tarafından idare ediliyor oluşudur. Daha önce de ifade ettiğimiz üzere 29.05.1927 tarihinde yürürlüğe giren 1052 sayılı yasayla birlikte, ülkede bulunan meslek okulları bakanlık envanterine geçmiştir. (Alkan, 1999, s.233) Her ne kadar mali bakımdan da Bakanlığın sorumluluğuna girmeleri için 1935 yılı beklenecek olsa da bu yasa, Mesleki ve Teknik Eğitimin gelişimi yolunda Cumhuriyet Döneminde atılan ilk adım olması dolayısıyla önemlidir. Bakanlığa devredilen okullarla alakalı bilgiye mesleki ve teknik eğitimde örgütsel yapılanma başlığı altında yer verildiği için burada ayrıca değinilmeyecek, burada sadece 1927'den 1940 yılına kadar ki zaman diliminde yeni açılmış olan okullara yer verilecektir. Bu okullardan, yapılan literatür taraması sonucu ulaşılmış olanlara, aşağıda başlıklar hâlinde yer verilecektir.

5.4.5.1. Terzilik ve Kürkçülük Okulu

Bu okul, 1928 yılında İstanbul Sultanahmet'te kurulmuştur. 1936-1937 Eğitim öğretim yılında programa kültür derslerinin de eklenmesiyle "Erkek Orta Terzilik Okulu" adını almıştır. (Aydın ve Özdemir, 2019, s.174)

5.4.5.2. Balıkçılık Okulu ve Enstitüsü

Balıkçılığın başat bir ekonomik faaliyet olduğu Marmara adasında, 1928 yılında kurulan bu okul, ilkokul derecesinde diploma vermekle birlikte, Balıkçılıkla ilgili mesleki bilgileri içeren bir programa sahip olması dolayısıyla, meslek okulu statüsünde kabul edilmiştir. 4 yıllık bir eğitim süresine sahip yatılı bir kurum olan bu okulun yönetimi, 1930'da İktisat Bakanlığına geçmiştir. (Aydın ve Özdemir, 2019, s.178)

5.4.5.3. Kız Enstitüleri (İsmet Paşa Kız Enstitüsü ve Necatibey Kız Enstitüsü)

Ülkemizde, cumhuriyetle birlikte etkisini göstermeye başlayan modernleşme çabalarının eğitim alanındaki en önemli göstergelerinden birisi de Kız Enstitüleridir. Ülke nüfusunun yarısını oluşturan Kadınların, kalkınmadaki ve modernleşmedeki

önemini idrak etmiş olan cumhuriyet aydınları, Kadın eğitimine önem vermiş ve bilhassa da okur yazar kadın sayısının arttırılması için çaba göstermişlerdir. Gösterilen tüm çabalara rağmen, cumhuriyetin ilk zamanlarında, kadınların okuryazarlık oranında kayda değer bir artış gerçekleşmemiştir. Nitekim ilgili istatistiklere göre 1935 yılında okuma ve yazma bilen 15 yaşın üstündeki erkeklerin toplam erkek nüfusuna oranı %30,81 iken, okuma ve yazma bilen 15 yaşın üstündeki kadınların Toplam kadın nüfusuna oranı %8,04'tür. Bu dönemde, yetişmiş ve eğitimli kadın ve erkek sayısının arttırılması için çeşitli okullar açılmıştır. Bu okulların ortak amacı, bireyleri, kendi yetenekleri doğrultusunda çağın gerekliliklerine uygun modern bilgi ve becerilerle donatmak ve böylece onları gerçek yaşama hazır hâle getirmektir. İşte o dönemde bu amaçla açılmış okul türlerinden birisi de Kız Enstitüleri olmuştur. Cumhuriyetin ideal kadın profilini yetiştirmesi beklenen bu enstitüler, iki temel amaca hizmet etmiştir. Bunlardan ilki, kızların nitelikli birer ev kadını olmalarını sağlamak, ikincisi ise onları, çalışma hayatında aktif olacak ve ülke ekonomisine katkı sağlayabilecek bir şekilde yetiştirmektir. (Arığ, 2014, s.197)

İkinci amacın gerçekleştirilmesi için Kız enstitüleri bünyesinde siparişe dayalı üretim yapan atölyeler kurulmuştur. Bu Atölyeler sayesinde okul, eğitim kurumu kimliğinin yanında işletme kimliğine de sahip olmuştur. (Soydan, 2022, s.277) Bu atölyelerin dışında bazı kız enstitüleri ile akşam kız sanat okullarında "Olgunlaşma atölyeleri" kurulmuştur. Bu atölyeler yüksek öğrenimine devam etmeyip çalışma hayatına girecek olan öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini arttırmayı hedeflemiştir. Normal Enstitü programının ardından öğrenciye 3 yıl daha eğitim görme imkânı tanıyan bu atölyeler, öğrenilenlerin iş hayatına aktarılmasında önemli bir görev üstlenmişlerdir. (Soydan, 2022, s.277) Bu atölyelerden Beyoğlu akşam sanat okulu bünyesinde faaliyet gösterenler, istiklal caddesinde satın alınan bir apartmana taşınmış ve 1945-1946 eğitim öğretim yılından itibaren de burada faaliyet göstermeye başlayarak Olgunlaşma Enstitüleri adını almışlardır. Bu enstitüler, İstanbul dışında Ankara, Samsun, Eskişehir ve İzmir gibi illerde de kurulmuş ve başarıyla faaliyet göstermişlerdir. (Koray, 1961, s.137) Bu uygulamalar, Baltacıoğlu'nun Meslek eğitimi anlayışını birebir yansıtmaktadır. Baltacıoğlu, her fırsatta okulun bir üretim merkezi olması gerektiğini söylemiş ve onun toplumsal ve ekonomik hayatın merkezinde olmasını arzu etmiştir. Aynı şekilde Dewey'de okulun toplumun geri kalanından izole olmuş bir kurum değil,

toplumu dönüştürme misyonunu üstlenen ve üretken bireyler yetiştiren bir kurum olmasını arzu etmiştir.

Eğitim ve öğretim seferberliği kapsamında açılan kız enstitüleri, olgunlaşma enstitüleri ve kız sanat okullarının programları hazırlanırken, yabancı uzman görüşleri dikkate alınmış, ayrıca, yabancı ülkelere, eğitim amacıyla öğretmen ve öğrenci gönderilmiştir. 1928 yılında 12 kız öğrenci, 1927-1938 arasında da çeşitli branşlardan 35 kadın öğretmen, bilgi ve becerilerinin arttırılması amacıyla çeşitli Avrupa ülkelerine gönderilmiştir. (Arığ, 2014, s.200) Dewey'in önerisiyle hayata geçirilmiş olan bu enstitülerden ilki, 1928 senesinde Ankara ilinde kurulmuş olan İsmet Paşa Kız Enstitüsüdür. (Doğan ve Kılınç, 2020, s.2374) İlk Enstitünün açılmasını müteakip başta İstanbul ve Bursa olmak üzere Manisa, Urfa, Elâzığ, İzmir, Adana ve Trabzon gibi illerde de Kız enstitüleri kurulmuştur. (Çağlayan, 2018, s.11) 3. Millî Eğitim şurasında bu enstitülerin kuruluş amaçlarına ulaşabilmeleri için 3 eğitim ilkesi benimsenmiştir. Bu ilkelerden *İş İlkesine* göre; Enstitülerde derslerin işlenmesinde salt teoriden uzak durulacak, verilen bütün derslerin uygulamalı bir şekilde işlenmesine gayret edilecektir. *Yaratıcılık, başlı başına ve yardımlaşarak iş görme İlkesine göre;* öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde yaratıcılıkları geliştirilmeye çalışılacaktır. Resim, desen ve ders materyali mahiyetindeki çeşitli eşyalar, kalıplaşmış materyal şeklinde öğrenciye sunulmamalı, öğrencinin hazır materyali bir örnek olarak görmesi sağlanarak o, kendi materyalini tasarlamaya ve geliştirmeye teşvik edilmelidir. Bir sanat tekniği öğrenciye öğretilirken, tekniğin sadece uygulama yönüne odaklanılmamalı, bu tekniğin dayandığı kuramsal esaslara da vurgu yapılmalıdır. Çünkü bir sanat tekniği teorik temellerinden bağımsız olarak, sadece teknik ve uygulama yönüyle aktarıldığında, öğrencide taklitçiliğin gelişmesine zemin hazırlanmış olur. Ancak teorisiyle birlikte aktarılan bir sanat tekniği, öğrencinin zekâ gelişimi destekleyerek onu yeni yeni teknikler icat etmeye, yaratıcılığını kullanmaya ve karşılaştığı sorunları çözmek amacıyla pratik yöntemler geliştirmeye yönlendirebilir. Bu noktada dile getirmek ve hatırlatmak gerekir ki Dewey'de öğretimde hazır materyal kullanılmaması gerektiğini söylemiştir. Hatta o bu konuda öğrencinin üzerinde hiçbir değişiklik yapamadığı, yetişkinler tarafından yapılandırılmış olan materyaller, ancak kasların gelişimini sağlayabilir, bunun dışında bireyin yeterince düşünmesini sağlayamadıkları için pedagojik olarak yetersiz kalırlar, demiştir. Ona göre eğer öğrenci yaşamın karmaşık koşullarına hazırlanmak

isteniyorsa, ona yapılandırılmış materyaller verilmemelidir. (Dewey, 1916/2004, s. 223) Bir teknik hem teorik hem de uygulamalı yönüne vurgu yapılarak öğretilmeye çalışılmalıdır. Ancak böyle yapıldığında öğrenci, yaşamın gerçek koşullarına gerçek manasıyla hazırlanabilir. *Yakın Yurt İlkesinde* Enstitülerin, müfredatlarını, hizmet ettikleri sosyal çevrenin ihtiyaçlarına göre şekillendirmeleri gerektiği söylenmiştir. Buna göre enstitünün içinde bulunduğu çevrenin imkânlarından yararlanılmalı öğrencilerin eğitim ihtiyaçları içine doğdukları ve yaşamlarını sürdürdükleri çevreye bakarak belirlenmelidir. *Sağlık İlkesine* göre eğitim etkinlikleri planlanırken, öğrencilerin beden ve ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilemeyecek etkinliklerin seçilmesine özen gösterilmelidir. Tutumluluk ilkesine yapılacak işlerde malzeme sarfiyatı optimum düzeyde olmalı gereksiz malzeme tüketiminin önüne geçilmelidir. İlaveten, öğrencilerin zaman yönetimi becerileri geliştirilmeye çalışılmalı, böylece zamanı verimli kullanmaları sağlanmalıdır. (Gök, 1999, s.247)

a) İsmet Paşa Kız Enstitüsü

Kız Enstitülerinin ilk örneği olan bu kurum 1928 yılında Ankara'da kurulmuştur. İlk kurulduğunda sadece 5 öğrencisi bulunan ve çocuk esirgeme kurumu envanterinde bulunan bir binada eğitim ve öğretime başlayan bu okul, 1930-1931 Eğitim-Öğretim yılına, tasarımı mimar Ernst Egli tarafından yapılan kendi binasında başlamıştır. (Doğan ve Kılınç, 2020, s.2374)

İlkokul mezunlarının kabul edildiği bu okul, 5 yıllık bir müfredata sahiptir. İlk etapta, kızları ev ekonomisine katkı sunacak şekilde yetiştiren ve onlara temel çocuk bakım becerileri kazandıran bu okul bünyesinde, daha sonraları, döner sermayeyle işletilen terzilik atölyeleri kurulmuştur. Okulun öğretim programında, meslek derslerinin yanı sıra kültür dersleri de yer almıştır. 1934 senesinde diğer kız enstitüleri ile akşam kız sanat okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla bu okula bağlı olarak, öğrenim süresi 2 yıl olan bir kız öğretmen okulu açılmıştır. 1940 yılında öğrenim süresi 3 yıla çıkartılarak ismi kız meslek öğretmen okulu olarak değiştirilmiştir. Nihayetinde 1947 senesinde öğrenim süresi 4 yıl olarak güncellenmiş olan bu okul, Kız teknik öğretim okulu adını almış ve statüsü yüksek okul düzeyine yükseltilmiştir. (Arığ, 2014, s.203) İsmet Paşa Kız Enstitüsünün ilk kurulduğu zamanlarda eğitim vermiş olduğu bölümler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 19. İsmet Paşa Kız Enstitüsünde Eğitimi Verilen Meslek Alanları

Meslek ve Ticaret Şubesi	Yüksek Kısım Şubesi
Biçki-Dikiş bölümü	Ticaret ve Kâtiplik bölümü
Moda-Çiçek bölümü	Toplumsal Hizmetler bölümü
Çamaşır-Nakış bölümü	Kadın sanatları bölümü
Ticaret-Lisan bölümü	Öğretmenlik bölümü
	Hasta bakıcılık bölümü

Kaynak: Doğan ve Kılınç, 2020, s.2375

Okulun 1939 yılı öğretim programında yer alan derslerden bazıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 20. İsmet Paşa Kız Enstitüsü Öğretim Programında Yer Alan Dersler

Genel Kültür Dersleri	
Yurt Bilgisi	Fizik
Türkçe	Tarih
Coğrafya	Yabancı dil
Kimya	Müzik
Matematik	Jimnastik
El yazısı	Askerlik
Tabiat ve Sağlık bilgisi	Defter tutma
Meslek Dersleri	
Nakış	Ev idaresi
Dikişe giriş	Çamaşır yıkama
Ütü	Hıfzısıhha ve ev idaresine tatbiki
Yemek pişirme	Resim
Tezyini resim	Temizlik
Çocuk bakımı	Kola

Kaynak: Doğan ve Kılınç, 2020, s.2375-2376

Bu okul, hem kız enstitülerinin ilk örneği olması, hem de başkent Ankara'da yer alması dolayısıyla ideal cumhuriyet kadını portresinin çizilmesinde önemli bir rol oynamıştır. (Doğan ve Kılınç, 2020, s.2375)

b) Necatibey Kız Enstitüsü

Eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan Kız Enstitülerinden bir diğeri de Bursa'da kurulmuş olan Necatibey Kız Enstitüsüdür.1929 senesinde Bursa Kız Enstitüsü adıyla kurulmuş olan bu okula daha sonraları aynı yıl vefat etmiş olan maarif vekili Mustafa Necati Bey'in adı verilmiştir. Enstitüye ilk olarak İsmail Hakkı Bey müdürlük etmiş, onun hastalanması üzerine müdürlük görevine okulun Türkçe öğretmeni Fazıl Bey getirilmiştir. Daha sonraları müdürlüğe Tevfik Bey getirilmiş ve onunla erkek müdürler dönemi son bulmuştur. Enstitünün ilk müdiresi, daha önce Ankara İsmet Paşa Kız Enstitüsünde dikiş öğretmeni olarak görev yapmış olan Melek Hanım'dır. Okul, melek hanım döneminde daha istikrarlı bir yapıya kavuşmuştur. (Alişoğlu, 2023, s.175-176)

Enstitüye kayıt için İlkokul mezunu olma ve 12-17 yaş aralığında olma şartı aranmış, kaydı gerçekleştirilecek olan öğrencilerden, aşı ve göz sağlığı bilgisini de kapsayan, sağlık raporu, kimlik, vesikalık fotoğraf ve ilkokul diploması gibi belgeler istenmiştir. 1931 yılı itibariyle 87 öğrencisi ve 14 öğretmeniyle birlikte 3 sınıfta eğitim ve öğretim yapan bu okul, öğrencilerine tek kişilik sıra ve masalardan oluşan modern bir sınıf düzeninde Eğitim – Öğretim görme şansı tanımıştır. (Alişoğlu, 2023, s.175-176) 1931 yılında bu okula bağlı olarak bir de Akşam Kız Sanat Okulu kurulmuştur. (Aydın ve Özdemir, 2019, s.179) Bu enstitüde 1932-1933 Eğitim Öğretim yılında uygulanan Öğretim programında yer alan dersler örnek olması amacıyla aşağıda verilmiştir.

Tablo 21. Necatibey Kız Enstitüsü Öğretim Programında Yer Alan Dersler

1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Türkçe	Türkçe	Türkçe,	Türkçe	Türkçe
Tarih	Tarih	Tarih,	Vatani Malumat	Riyaziye
Coğrafya	Coğrafya	Coğrafya	Riyaziye	Fransızca,
Riyaziye	Riyaziye	Riyaziye	Fransızca	Resim
Fransızca	Fransızca	Fransızca	Resim	Ev İdaresi

Hayvanat	Resim	Resim	Ev İdaresi	Biçki-dikiş
Arziyat	Ev İdaresi	Ev İdaresi	Dikiş	Nakış
Nebatat	Dikiş	Dikiş	Biçki	Moda
	Biçki	Biçki	Nakış	Çamaşır-biçki
	Nakış	Nakış	Moda	Çocuk Bakımı
	Moda	Moda	Beden Terbiyesi	El İşi
	Beden Terbiyesi	Beden Terbiyesi	Moda	Mulaj
	Teşrih	Hıfzıssıhha	Çamaşır	
		Moda	Müzik	
		Çamaşır	Çocuk Bakım	
		Müzik		

Kaynak: Alişoğlu, 2023, s.177

Bu program incelendiğinde görülecektir ki enstitüde verilen meslek dersleri genellikle kadın sanatlarından oluşmaktadır. Bu enstitüler, her ne kadar kadının toplumdaki rolünü etkin kılarak modernleşmeye katkı sağlama amacı taşısalar da toplumun kadına yüklediği geleneksel rolle uyumlu bir eğitim anlayışını benimsemişlerdir. Nitekim program da yer alan Çamaşır, çocuk bakımı, El işi, Moda, Ev idaresi gibi dersler de bu amaca hizmet eder niteliktedir. Aile bütçesine katkı sağlayan eğitimli ev kadını imajı yaratma hedefinde olan bu enstitülerin uyguladığı eğitim programı, Köy enstitülerinin açılmaya başladığı dönemde birtakım eleştirilere maruz kalmıştır. Eleştirilerin çoğu programda yer alan derslerin genellikle kadını ev ortamında daha üretken ve verimli yapmaya yönelik olduğu, onu tüm yönleriyle geliştirmediği yönünde olmuştur. Ancak bu durum kız enstitüleri üzerinde negatif bir etki yapmamıştır. (Alişoğlu, 2023)

Necatibey kız Enstitüsü, bir eğitim kurumu olmanın yanında sosyal bir fonksiyona da sahip olmuştur. Örneğin okul binası zaman zaman bazı dernekler tarafından kullanılmış ve burada çeşitli toplantılar düzenlenmiştir. İlaveten enstitüde belirli gün ve haftaların kutlanmasına özen gösterilmiştir. Bu kutlamaların çoğunda halkevleriyle iş birliği yapılmıştır. Dil bayramı kutlaması, konser, şair Samih Rıfatı anma töreni,

tutum haftası dolayısıyla sergi açılması gibi etkinlikler bunlardan bazılarıdır. (Alişoğlu, 2023) Bunun yanında enstitü öğrencileri çeşitli sosyal sorumluluk projelerinde yer almış ve çeşitli sivil toplum örgütleriyle yakın ilişkiler kurmuşlardır. Örneğin; günümüzdeki adıyla çocuk esirgeme kurumu eski adıyla Himaye-i etfal cemiyeti, 1935'teki kongresini enstitü binasında organize etmiştir. 1939 yılının 27 aralığında meydana gelen büyük Erzincan depreminden etkilenenler için çeşitli yardım toplama kampanyaları başlatılmış, bu kampanyalarda Necatibey Kız Enstitüsü öğrencileri büyük emek sarfetmişlerdir. (Alişoğlu, 2023, s.179)

Sonuç olarak, Kız enstitüleri, erken Cumhuriyet Dönemi modernleşme çabalarının eğitimdeki en güzel örneklerinden biri olmuştur. Bir yandan kadının modern bir kimliğe bürünmesini sağlayan, diğer yandan da onu geleneksel rollerini daha kaliteli ve verimli bir şekilde yerine getirecek şekilde yetiştirmeye özen gösteren bu enstitüler gerek program yapılarıyla gerekse toplumsal ilişkilere verdikleri önemle pragmatist eğitim anlayışının Cumhuriyet Dönemindeki en önemli yansımalarından biri olmuşlardır.

5.4.5.4. Bölge Ziraat Okulları

1928 yılında çıkarılmış olan Ziraat öğretiminin ıslahına yönelik yasayla birlikte, Tarım eğitimi ülke çapında yeniden düzenlenerek 1930 senesinde İstanbul, İzmir, Bursa ve Adana olmak üzere 4 şehrimizde bölge ziraat okulları kurulmuştur. (Aydın ve Özdemir, 2019, s 182)

5.4.5.5. Erkek Teknik Öğretim Okulları

Bu tür okullar, Mesleki eğitimin bağımsız bir teşkilat yapısına kavuştuğu 1933 yılından itibaren, şehirlerin ekonomik durumu nazara alınarak, birçok farklı yerde kurulmuştur. Bu okullar, gece ve gündüz şeklinde ikili bir eğitim imkânı sunmuşlar ve öğrencilerine yüksek ve orta olmak üzere iki derecede diploma vermişlerdir. (Aydın ve Özdemir, 2019, s.186)

5.4.5.6. İnşaat Usta Okulu

Diğer canlılardan farklı olarak insan, tabiatın kendisine sunduklarıyla yetinmemekte, yaşadığı çevreyi kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda değiştirip düzenlemektedir. Tüm canlılar arasında, kültür üretme özelliğine sahip tek canlı türü olma özelliğine sahip olan insan, dünyada belirdiği andan itibaren yaşamını her daim daha konforlu

ve düzenli hâle getirme çabası içinde olmuştur. İnsanın maddi kültür üretiminde göze çarpan en önemli unsurlar olan yapılar gerek barınma amacıyla yapılan konutlar gerekse ulaşım çözümleri olarak inşa edilmiş olan yollar, köprüler, gerekse iktisadi ve sosyal yaşamın merkezleri olan fabrikalar, iş yerleri, alışveriş ve eğlence merkezleri, devlet kurumları gibi birçok unsuru kapsamaktadır.

Bir ülkenin ya da şehrin en önemli medeniyet ve kültür göstergelerinden biri olan Yapılar, sadece barınma ihtiyacını karşılamanın çok ötesinde bir toplumun kültürel eğilimlerini ve yaşam anlayışını da ortaya koymaktadır. Sosyal ve ekonomik gelişimin en somut göstergesi olan yapılar, kültürel coğrafi görünümün en önemli unsurunu oluşturmaktadır.

Kuşkusuz yeni kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti için de yapılaşma, en büyük ihtiyaçlardan birisi olmuştur. Gerek bina tasarımı gerekse gerekli fiziki ve teknik etütlerin yapılıp, yapıların inşa edilmesi aşamalarında, mimar, inşaat mühendisi, harita mühendisi, sıhhi tesisatçı, elektrik tesisatçısı, inşaat ustası gibi teknik uzmanlık gerektiren mesleklere ihtiyaç duyulur. Bu alana yönelik meslek elemanı yetiştirmek amacıyla ülkemizde 1931-1932 eğitim öğretim yılında Ankara bölge sanat okulu bünyesinde bir inşaat bölümü kurulmuştur. 1932-1933 eğitim öğretim yılı itibariyle bağımsız bir okul hâline getirilen bu bölüm, inşaat Usta okulu altında, Duvarcılık, Dülgerlik (Ahşap yapı inşası), kalorifercilik ve sıhhi tesisat olmak üzere 4 farklı dalda meslek elemanı yetiştirmiştir. (Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı, 1936, s.28) Bu okul daha sonraları İstanbul, Ankara, Adana, Kayseri ve Senirkent'te kurulacak olan Yapı Enstitülerinin temelini oluşturmuştur. (Aydın ve Özdemir, 2019, s.183)

5.4.5.7. Konya Akşam Kız Sanat Okulu

Günümüzdeki İsmet Paşa İlkokulu'nun bulunduğu yerde, 1936 yılında Eğitim öğretime başlamıştır. (Aydın ve Özdemir, 2019, s.188)

5.4.5.8. Köy Ebe Okulları

İlk olarak 1937 yılında Balıkesir'de, ikinci olarak da 1938 yılında Konya da açılan bu okullar, ilkokul mezuniyeti üzerine 1 yıl eğitim veren meslek okulu statüsünde yapılandırılmışlardır. (Aydın ve Özdemir, 2019, s.190)

5.4.5.9. Gezici Kadın ve Erkek Kursları

1938 yılı itibariyle çeşitli ilçe ve köy merkezlerinde faaliyete geçirilmiş olan bu kurslar, herhangi bir okula gidemeden öğrenim çağını tamamlamış olanlarla, öğrenim çağı içinde olup örgün eğitime devam etme imkânı bulamamış vatandaşlara hitap etmişlerdir. Öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini geliştiren, ilaveten temel vatandaşlık becerileri, çocuk gelişimi, ev idaresi, sağlık bilgisi ve çeşitli el sanatları konusunda da bilgi ve beceri kazandırma amacında olan bu kurslar, gezici bir şekilde faaliyet göstermişler ve ülke kalkınması yolunda üretici bireyler yetiştirmek için çaba göstermişlerdir. (Aydın ve Özdemir, 2019, s.191)

5.4.5.10. Çırak Okulları

1938 yılında kabul edilen 3457 sayılı yasayla birlikte, çalıştırdığı işçi sayısı 100'den fazla olan işletmelerde çalışan, usta, kalfa ve çırakların mesleki bilgi ve becerilerinin arttırılmasına karar verilmiştir. İlk olarak Devlet Demiryolları genel Müdürlüğünün girişimiyle 1942 yılında Eskişehir ve Sivas şehirlerimizde faaliyete geçmiş olan bu kurslar, hâlihazırda bir işletmede çalışmakta olan personelin mesleki olarak gelişimini hedeflemişlerdir. (Aydın ve Özdemir, 2019, s.192)

5.4.5.11. Diğer Okullar

Bunların dışında 1923-1940 aralığında açılmış olan diğer meslek okulları ve kuruluş yılları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 22. 1923 – 1940 Yılları Arasında Açılmış Olan Meslek Okulları

Okul	Kuruluş yılı
İstanbul Yüksek Ticaret Okulu	1923
Sepet, Çiçek, Şapka mektebi	1923
Adliye Meslek Mektebi	1924
İzmir Ticaret Okulu	1924
Tapu ve Kadastro Meslek Lisesi	1925
Belediye Memurları (Zabıta) Mektebi	1925
Hastabakıcı Mektebi	1925

Hemşirelik okulu	1925
Ameli Hayat Mektebi	1925
Şehir Bandosu Mektebi	1927
Türk Tezyini Sanatlar Mektebi	1929
Halk Dershaneleri	1929
Meyvecilik ve Fidancılık Mektebi	1931
Tiyatro Meslek Mektebi	1931
Çocukları Kurtarma Yurdu	1932
İtfaiye Memurları Mektebi	1937
Yabancı Diller Mektebi	1938
Hayvan Sağlığı Küçük Sıhhiye Memurları Mektebi	1939

Kaynak: Aydın ve Özdemir, 2019

5.5. Mesleki ve Teknik Eğitimde (Ülke Çapında Yaygınlaşma) Dönemi (1940-1950)

Alkan'ın sınıflandırmasına göre, Ülke çapında yaygınlaşma dönemi her ne kadar 1940-1960 yılları arasını kapsasa da (Alkan, 1999, s.226), çalışmamızın kapsamı açısından bu dönem 1950 yılıyla sınırlı tutulacaktır.

Mesleki ve Teknik eğitimin, çağdaş bir bakış açısıyla ele alındığı, cumhuriyetin kalkınma hedefleriyle uyumlu bir şekilde yapılandırılmaya çalışıldığı kuruluş döneminden sonra gelen "Ülke Çapında Yaygınlaşma" döneminin en belirgin özelliği, Mesleki ve Teknik eğitimin ulusal düzeyde ele alınarak, okul sayılarının ülke çapında arttırılmasıdır. Mesleki ve Teknik Eğitimin ülke genelinde hızlı bir gelişim süreci içerisine girmesinde, örgüt yapısının müsteşarlık düzeyinde yapılandırılmasının ve 4304 sayılı "Mesleki ve Teknik Okullarının açılması ve Mevcutlarının Büyütülmesi Hakkındaki" yasanın kabul edilmesinin büyük bir etkisi olmuştur. (Alkan, 1999, s.226) Bu dönemde, şehirlerin iktisadi durumuna ve istihdam olanaklarına bakılmaksızın sadece okul sayısının arttırılmasına odaklanılmıştır. (Doğan, 2012, s.29) 1940'larda eğitim sistemimizde gerçekleşen iki önemli gelişmeden birincisi ticaret ve sanat okullarının ülke genelinde yaygınlaştırılmasıyken ikincisi ise köy

okullarına öğretmen hazırlama maksadıyla köy enstitüsü adı altında özgün eğitim kurumlarının açılması olmuştur. (Doğan, 1999, s.204)

Mesleki Tedrisatın inkişaf planında saptanan hususları ve mesleki eğitimle ilgili diğer çalışmaları uygulamaya aktarma maksadıyla 1941 yılında "Teknik Öğretim Hakkında Rapor" başlıklı bir rapor hazırlanmıştır. Bu çalışmada Kız Meslek Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Ticaret lisesi gibi meslek liselerinin hangi lokasyonlarda kurulacağı, bu okullarda hangi meslek dallarında eğitim verileceği gibi hususlar yer almıştır. Bu raporda ilaveten Seyyar Köy kursları ve Akşam okullarıyla alakalı hususlara da yer verilmiştir. (Doğan, 1983, s. 381)

Yukarıda sözü edilen raporun uygulanmasıyla birlikte, Ülkenin çeşitli yerlerinde, farklı derecelerde, ülkenin ihtiyaç duyduğu çeşitli meslek dallarını içeren okullar açılmış ve bu okullara çeşitli mali imkânlar sağlanmıştır. (Alkan, 1999, s. 226) Nitekim bu gelişim, 1942-1953 yılları arasında Okul ve öğrenci sayılarındaki değişimi gösteren şu tablolar üzerinde de açıkça görülmektedir. (Doğan, 1983, s. 381)

Tablo 23. 1942 – 1950 Yılları Arasını Kapsayan Dönemde Mesleki Eğitime İlişkin Çeşitli Nicel Veriler-1

Eğitim Öğretim Yılı	Meslek Okulu Sayısı	Öğrenci Sayısı	Meslek Kursu Sayısı	Kursiyer Sayısı
1942 – 1943	114	28.888	42	1386
1949 – 1950	275	660.020	470	9595

Kaynak: Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, s.76

Tablo 24. 1942 – 1950 Yılları Arasını Kapsayan Dönemde Mesleki Eğitime İlişkin Çeşitli Nicel Veriler-2

	Erkek teknik Öğretim		Kız Teknik Öğretim		Ticaret Öğretimi	
Öğretim Yılı	Mevcut Okul Adedi	Yeni Kurulan	Mevcut Okul Adedi	Yeni Kurulan	Mevcut Okul Adedi	Yeni Kurulan
1942-1943	27	20	73	15	14	3
1943-1944	37	12	88	12	17	3
1944-1945	49	23	100	11	20	4

1945-1946	72	28	11	7	24	1
1946-1947	100	-	118	4	25	-
1947-1948	99	-	122	6	25	-
1948-1949	98	4	128	20	24	1
1949-1950	102	-	148	4	25	-
1950-1951	102	-	152	13	25	-
1951-1952	101	4	165	18	24	-
1952-1953	105	3	183	16	24	1

Kaynak: Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, s.76

Tabloda da görüldüğü gibi 1942 – 1953 yılları arasındaki 11 yıllık dönemde Erkek Teknik Öğretim alanında eğitim veren kurumların sayısı 27'den 105'e, Kız Teknik Öğretim alanında eğitim veren kurumların sayısı 73'ten 183'e, Ticaret öğretimi alanında eğitim veren kurumların sayısı ise 14'ten 24'e yükselmiştir.

1950 yılına gelindiğinde, 1942 yılında yürürlüğe giren, Bakanlığa, mesleki eğitimle ilgili harcamalarda kullanılmak üzere 80 milyonluk ek bir tahsisat sağlayan 4304 sayılı kanunun kapsamını genişletmek amacıyla, 5642 sayılı "Meslekî ve Teknik Okulların Açılması ve Mevcutların Büyütülmesi Hakkındaki Kanuna Ek Kanun" çıkartılmıştır. Bu atılımlar sonucu Mesleki ve Teknik Eğitim sistemi Gelişerek günümüzdeki mesleki eğitim sisteminin kökleri oluşturulmuştur. Bu dönemde, meslek okulları, ortaokul üzerine eğitim veren meslek liseleri şeklinde yapılandırılmış, Mimarlık ve Mühendislik eğitimi veren yükseköğretim kurumları açılarak teknisyen yetiştiren kurumlar faaliyete geçirilmiştir. (Alkan, 1999, s.226)

Mesleki ve Teknik Eğitimde Yaygınlaşma döneminde gerçekleşen tüm bu gelişmeleri Mehmet Rüştü Uzel'den bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Uzel'in bakanlık örgütünde yönetici olarak yer almaya başlaması her ne kadar 1927 yılına kadar geri gitse de Onun Mesleki ve Teknik Eğitimdeki asıl serüveni, 1933 yılında kurulmuş olan Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünün başına geçmesiyle başlar. 1941 yılında kurulmuş olan Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığının ilk müsteşarı olan Uzel, 7 Eylül 1950 Tarihine kadar bu görevde kalarak, Mesleki ve Teknik Öğretimin geliştirilmesi ve ülke çapında yaygınlaştırılması yolunda tam 17 yıl emek vermiştir. (Özalp, 1987, s.583) Bundan dolayı bu başlık altında, 1940 – 1960 yılları arasını kapsayan Mesleki ve Teknik Eğitimde yaygınlaşma döneminin ilk 10 yılı Rüştü Uzel'le birlikte ele alınacaktır.

5.5.1. Millî Eğitim Şûralarında Mesleki ve Teknik Eğitimle İlgili Hususlar

Eğitim yöneticilerinin alacakları kararlara ışık tutmak ve bir yol haritası belirlemelerine yardımcı olmak maksadıyla ilki 1939 yılında düzenlenmiş olan Millî Eğitim Şuraları, eğitimde karar alıcılar için bir danışma merci görevi üstlenen dinamik bir oluşumdur. Bünyesinde TBMM Millî Eğitim Komisyonu Başkanı ve üyeleri ile Bakanlıktan çeşitli birim temsilcilerinin ve başkanların yer aldığı, ayrıca Yüksek Öğretim Kurulu, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Devlet Planlama Teşkilatı gibi kurumlardan temsilcilerinde bulunduğu bu oluşum Millî Eğitim Bakanlığı'nın en kapsamlı danışma organıdır (Gümüşgül ve Göral, 2014).

Kurtuluş savaşı sırasında Atatürk'ün cepheden gelerek başkanlık ettiği 16 Temmuz 1921 tarihli "Maarif kongresi" millî eğitim şuralarının öncüsü niteliğinde bir organizasyondur. Bu kongre sonrasında toplanmış olan Heyet-i ilmiyeler de şuralara zemin hazırlayan organizasyonlar içerisinde değerlendirilmektedir. 1939'dan günümüze belli aralıklarla toplanan Millî Eğitim şuralarının yasal dayanağını 2287 sayılı "Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun" oluşturmaktadır. (Gümüşgül ve Göral, 2014) 1939 ve 2021 yılları arasında toplamda 20 tane millî eğitim şurası tertip edilmiştir. Erken Cumhuriyet Döneminde de 1939, 1943, 1946 ve 1949 yıllarında olmak üzere 4 tane Millî Eğitim şurası düzenlenmiş ve bu şuralarda çeşitli kararlar alınmıştır. Bu kararlar içerisinde Mesleki ve Teknik Eğitimle ilgili olanları aşağıda detaylı bir şekilde incelenecektir.

1939 yılında 17 Temmuz ve 29 Temmuz tarihleri arasında Hasan Ali Yücel'in başkanlığında toplanmış olan 1. Millî eğitim şurasının gündemini cumhuriyet maarifinin plan ve esasları, çeşitli öğretim kademelerindeki yönetmeliklerin incelenmesi ve öğretim programlarının incelenmesi oluşturmuş, bunun sonucunda 5 adet karar alınmıştır. Bu kararlar içerisinde mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak "Erkek teknik, kız teknik ve ticaret öğretim kurumlarının yönetmelikleri ve öğretim programları incelenip karara bağlanmıştır." İfadesi yer almıştır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2026).

1943 yılında 15 Şubat ve 21 Şubat tarihleri arasında Hasan Ali Yücel'in başkanlığında toplanmış olan 2. Millî eğitim şurasının gündemini, okullarda ahlak eğitimine önem verilmesi, öğretim kurumlarında Türkçenin zenginleştirilmesi ve anadili kullanımının belli bir standarda bağlanması için gerekli çalışmaların yapılması, Türklük eğitiminde

tarih öğretiminin yöntem ve teknikler bakımından incelenmesi gibi konular oluşturmuş bunun sonucunda 7 adet karar alınmıştır. Bu kararlar içerisinde mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak "Mesleki ve Teknik okullar için ayrı kitap yazılması" İfadesi yer almıştır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2026).

1946 yılında 2 Aralık ve 10 Aralık tarihleri arasında Reşat Şemsettin Sirer'in başkanlığında toplanmış olan 3. Millî eğitim şurasının gündemini, ticaret eğitimi veren ortaokulların ve liselerin öğretim program ve yönetmeliği, erkek sanat alanında eğitim veren ortaokulların ve enstitülerin program ve yönetmeliği, İstanbul Teknik Okulu Yönetmeliği, ortaokul düzeyindeki mesleki ve teknik okulların mevzuatının güncel ihtiyaçlara uygun olacak şekilde revize edilmesi, aile ve okul işbirliğinin geliştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması gibi konular oluşturmuş, bunun sonucunda 8 adet karar alınmıştır. Bu şurada mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren ticaret okullarının program ve yönetmeliği, erkek sanat okullarının program ve yönetmeliği, kız enstitüleri ve İstanbul teknik okulu program ve yönetmeliği, okula hâkim olan ilkelerin öğrenci velilerine tanıtılması, hijyen, sağlık ve okul devamsızlığı problemleri ile ahlak eğitimi ve beden eğitimi üzerine yoğunlaşılması, okul aile birliklerinin işleyişini kolaylaştırıcı tedbirlerin alınması, kız teknik okulları yönetmeliğinin kabul edilmesi konuları karara bağlanmıştır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2026).

1949 yılında 23 Ağustos ve 31 Ağustos tarihleri arasında Tahsin Banguoğlu'nun başkanlığında toplanmış olan 4. Millî eğitim şurasının gündemini, mevcut ilkokul programının incelenmesi, yeni ortaokul program taslağının incelenmesi, lise ders konularının 4 yıllık programa göre belirlenmesi, öğretmen yetiştiren kurumların ihtiyaçlarla uyumlu hale getirilmesi, eğitim ve öğretimin dayandığı demokratik temellerin gözden geçirilmesi gibi konular oluşturmuş, bunun sonucunda 4 adet karar alınmıştır. Bu şurada alınan kararlardan mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak "Öğrencilerin hayata atılımları, meslek okullarına gitmeleri, liseye devam etmeleri hâllerinde kendilerine gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması" ifadesi dikkat çekmektedir. Bu ifade yaparak ve yaşayarak öğrenmeye ve dolayısıyla pragmatik eğitim anlayışına atıf yapması bakımından tezimiz açısından önem arz etmektedir. Bu kararda geçen "kendilerine gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması" ifadesi eğitimden somut sonuçlar beklendiğinin kanıtıdır. Çünkü Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışında en dikkat çeken husus eğitimin işlevselliği konusu olmuştur. Bu

dönemde pratikte işlerliği olmayan bilgiyi sadece ezberletmek suretiyle öğrenciye aktaran eğitim anlayışı terkedilmeye başlanmış bunun yerine gözle görülür bir fayda sağlama gücü olan bilgi ve beceriler eğitime konu edilmeye başlanmıştır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2026).

Erken Cumhuriyet Dönemine denk gelen bu 4 millî Eğitim şurası içerisinde Mesleki ve teknik eğitim açısından en dikkat çekici olanı 3. millî Şurasıdır. Çünkü bu şurada alınan 8 karardan 4 tanesi Mesleki ve Teknik Eğitimle İlgili olmuştur. Bunun dışında az ya da çok bu döneme tekabül eden her şurada mesleki ve teknik eğitimle ilgili en az bir karar yer almıştır. Bu mesleki ve teknik eğitimin gelişimi açısından sevindirici bir durumdur.

5.5.2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Yaygınlaşma Dönemi ve Mehmet Rüştü Uzel

Mehmet Rüştü Uzel hem kendi döneminde hem de sonraki dönemlerde, çok sevilen, sayılan ve takdir edilen bir kişilik olmuştur. Cumhuriyet Döneminde mesleki ve teknik eğitimin gelişiminde kayda değer bir ivme yakalanabilmesi, Uzel'in çabalarıyla mümkün olmuştur. Mesleki ve teknik eğitim sisteminin günümüzdeki görünümüne ulaşması, Rüştü Uzel'in emekleri sayesindedir. Uzel, mesleki ve teknik eğitim sistemini sağlam temeller üzerinde kurarak geliştirmiş ve ona, modern ve çağdaş bir doku kazandırmıştır. Kendisine, mesleki ve teknik eğitimin mimarı sıfatı atfedilen Uzel, Türk mesleki ve teknik eğitim sistemine 17 sene hizmet etmiştir.

Onun bu emekleri, kendi döneminde çok takdir edilmiş ve minnettarlıkla karşılanmıştır. Öyle ki, onun girişimiyle yayım hayatına başlamış olan mesleki ve teknik öğretim dergisinin, Uzel'in vefat ettiği sene olan 1965 senesinin mart ayında yayımlanmış olan 145. Sayısı, Rüştü Uzel'e atfedilmiştir. Rüştü Uzel'i tanıyan, kendisiyle çalışmış olan ya da bir şekilde onunla yolları kesişmiş olanlar tarafından kaleme alınmış biyografi niteliğindeki otuz dört makaleden oluşan bu dergi sayısı, Onu daha yakından tanımamızı sağlayan önemli bir tarihi kaynaktır. Bu noktada okuyucunun aklına gelebileceğinden açıklamak gerekir ki, Rüştü Uzel hakkında bilinenler, onun hakkında yazılanlarla sınırlıdır. Rüştü Uzel'in kendisinin kaleme aldığı tek bir yazılı eser vardır. O da 1937 senesinde, İtalya'daki mesleki ve teknik öğretim kurumlarına yönelik yapmış olduğu incelemelerden hareketle kaleme almış olduğu "İtalya'da Orta Derecede Umumi ve Mesleki Tedrisat" başlıklı rapordur. İnan (1976) "Çok yazık ki Rüştü Uzel de Mustafa Necati gibi gelecek kuşaklara seslenen,

onlarla konuşan, düşüncelerini, amaçlarını onlara anlatan yazılı bir yapıt bırakmamıştır. Ancak yazışmaları, genelgeleri, bıraktığı yazılı resmî belgeler vb. incelenerek, onun için hazırlanacak bir yapıt bu eksikliği giderecektir." (s.13) diyerek bu durumu dile getirmiştir.

5.5.2.1. Rüştü Uzel'in Kısa Bir Biyografisi

1891 Yılında Bursa'da doğan Uzel, Reyhanpaşa ilkokulundan mezun olduktan sonra Bursa Mülki İdadisine gitti. 1910 yılında Askeri Tıp Okulunu kazandı. Ancak o sıralar yurtdışı eğitimine gönderilecek öğrencileri seçmek amacıyla yapılan sınavı da kazanmış bulunuyordu. Tıp eğitimini yarıda bırakıp Fransa'ya giden Uzel, burada ilk olarak dil eğitimi aldı ve ardından Klermon Ferrant Üniversitesine gitti. Burada Kimya eğitimi aldıktan sonra, 1913 yılında Türkiye'ye döndü. Kimyanın dışında fen ve matematik alanlarında da iyi bir seviyede olan Uzel, aynı yıl Kastamonu Lisesinde fizik öğretmeni oldu. 1914 – 1918 yılları arasında yedek subay olarak askerlik görevini ifa etti. 1918 – 1927 yılları arasında, aralarında Galatasaray Lisesinin de bulunduğu birkaç okulda kimya öğretmeni olarak çalıştı. 1927 yılında bir süre İstanbul Kız Öğretmen Okulunda Müdürlük yaptıktan sonra, aynı yılın ekim ayında, Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğünde müdürlük görevine atandı. Mesleki ve teknik okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlandıktan sonra Mesleki ve teknik Eğitim işleri, Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğüne verilerek bu birimin adı Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü olarak değiştirildi ve Uzel bu birimin Müdürlüğüne atandı. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Cemal Hüsnü Taray ile ayrı bir dünya görüşüne sahip olduğu için 1931 yılında bu görevinden ayrıldı. Ardından Talim ve Terbiye kurulunda üyelik görevinde bulunan Uzel, 1933'te mesleki ve teknik öğretim genel müdürlüğünün kurulmasıyla, bu birimin başına geçti. (Işıksoluğu, 2016, s. 6) (İnan, 1976, s. 27) Bu görevde bulunduğu sırada 1936 senesinde Sosyetler birliğindeki Meslek okullarını incelemekle görevlendirilen ekibe başkanlık yaptı. 1937'de mesleki ve teknik eğitim kurumları üzerinde araştırma ve inceleme faaliyetlerinde bulunmak üzere İtalya'ya ve ardından İngiltere'ye gitti. (Turan, 1992, s. 57-58) 9 yıl mesleki ve teknik öğretim genel müdürü olarak görev yapan Uzel, mesleki ve teknik eğitimi bakanlık teşkilatı içerisinde müstakil bir örgüt yapısına kavuşturan mesleki ve teknik öğretim müsteşarlığının kurulmasıyla, bu birime müsteşar olarak atandı ve 1 Ekim 1950 tarihinde bu görevinden emekliliğe ayrıldı. (Işıksoluğu, 2016, s. 6)

5.5.2.2. Rüştü Uzel'in Kişilik Yapısı ve Nitelikleri

Rüştü Uzel'in, kişiliğini, iş disiplinini, vizyonunu ve en önemlisi de işine ne denli tutkuyla bağlı olduğunu, en iyi, onunla ilgili anı yazılarında görmekteyiz. Rüştü Uzel'i ve kişiliğini daha yakından tanıyabilmek için aşağıda, çeşitli yazarların anılarından ve izlenimlerinden kesitlere yer verilecektir.

Uzel, daha lise yıllarında bir elektrikli tramvay prototipi yapacak kadar fizik, mühendislik ve teknoloji merakı olan bir kişilikti. Öyle ki bu sevdası, Fransa'daki kimya eğitimini, 3 yıl gibi kısa bir sürede tamamlamasını sağlamıştır. (Dursunoğlu, 1965, s.6) Uzel'in her daim bir şeyler icat etmeye ve somut ürünler ortaya koymaya olan merakı lise yıllarına dayanmaktadır. Arkadaşlarına dersler konusunda yardımcı olmayı seven Uzel, 1.sınıfın final sınavlarına yakın bir dönemde, ahşap çerçeveye siyah bir muşamba gererek, bir yazı tahtası icat etmiş ve bu tahta üzerinde arkadaşlarıyla birlikte dönem sonu sınavlarına hazırlanmıştır. Fizik, kimya ve teknik dışında, bir ara astronomiye de merak sarmış olan Uzel, bir masa saatinden elde ettiği zembereği ve çarkları kullanarak, çeşitli tel ve teneke parçalarını lehimlemiş ve ortasında güneşi temsil eden bir lambanın bulunduğu bir güneş sistemi modeli icat etmiştir. Lise 3. sınıfta, ilgisi elektrik ve fizik konuları üzerinde yoğunlaşmış olan Uzel, bir elektrik zili içerisindeki bobinleri kullanarak, pille çalışan bir fırıldak yapmıştır. İlaveten bu yıllarda bir fotoğraf makinesi ve telefon da yapmıştır. (Üzümeri, 1965, s. 16-17) Uzel'in ürettikleri bunlarla sınırlı değildir. 1924 yılında kendi çabalarıyla bir telsiz telgraf cihazı yapmıştır. (Akbel, 1965, s. 31) O, Türkiye'de ilk radyo yayınını gerçekleştirmiş olan kişidir. İstanbul erkek öğretmen okulunda görevde bulunduğu sırada, bu okulla, üniversite binası arasında, Türkiye'deki ilk radyo yayınını yapmıştır. (Aker, 1964, s. 23) Uzel'in tekniğe olan yeteneği ve merakı idareciliği döneminde de devam etmiştir. Akbel'in aktarımına göre, 1928 yılında doğu illerine sergi malzemesi taşıyacak olan bir trenin elektrik motorunda meydana gelen bir arıza, bizzat Rüştü Uzel tarafından giderilmiştir. Akbel, bunun gibi daha birçok olayın Rüştü Uzel'in gelecekteki başarılarına sufle verdiğini söylemiştir. (Akbel, 1965, s. 31) Özdiril'in, Uzel'in mucit ve üretken kişiliği hakkında dile getirdiği şu ifadeler önemlidir.

> En basit ve yetersiz aletlerle bir okul laboratuvarında transformatörler, şarjörler, dinamolar, radyo cihazları gibi nice önemli tatbikat deneyleri yapıp başaran Rüştü UZEL, yavaş yavaş hakiki şahsiyetini kazanıyor, geleceğin Mesleki ve Teknik Öğretim Reformcusu olmak için lüzumlu nitelikleri elde ediyordu. Tiryakioğlu'nun

> dediği gibi "On parmağında yirmi hüneri olan adam"dı. Son derece becerikli ve el maharetine sahipti. Bir usta marangoz kadar temiz ağaç işleri yapardı. (Özdiril, 1965, s.50)

Uzel'den sonra 1964-1966 yılları arasında mesleki ve teknik öğretim müsteşarlığı görevinde bulunan Melih Koçer, Anısında, o zamanlar mühendislik eğitimi almak üzere dış ülkelere gönderilecek olan genç subaylar konusunu görüşmek için Uzel'den bir görüşme talep ettiğini, Uzel'in de onu evinde kabul ettiğini söylemiştir. Koçer, Uzel'in otoriter bir kişiliğe sahip olmakla birlikte, işinde adanmışlık ruhuyla hareket ettiğini, karakterli ve iradeli bir duruş sergilediğini ifade etmiştir. Uzel'le görüşmek üzere özel mülküne giden Koçer, son derece samimi bir tavırla karşılandığını ifade etmiştir. Koçer, görüşme sırasında, Uzel'in, kendisini, üzerinde örtü bulunan büyük bir masanın yanına götürdüğünü ve örtüyü kaldırdıktan sonra masada mimari bir maketin yer aldığını gördüğünü söylemiştir. (Koçer, 1965, s. 3)

> Bu, nüfusu 4 milyona yükselecek ve sanayinin, dikiş makinesinden lokomotif ve otomobil imalatına kadar hemen bütün çeşit ve dallarını kapsayacak olan büyük Ankara sitesinin müstakbel durumunu gösteren bir maket idi. Rüştü Bey beni adeta unutarak yapılacak işleri büyük bir heyecan ile belki yarım saat izah etti. O, sadece anlatmıyor, adeta bu büyük yarını yaşıyordu. (Koçer, 1965, s. 3)

Diyerek, onun her şeyden önce büyük bir hayal gücüne sahip olduğunu, liderlik özellikleriyle hayal gücünü birleştirerek uygulamaya aktarabilen nadir kişiliklerden biri olduğunu ifade etmiştir. (Koçer, 1965, s. 3)

Tardu, Uzel'in hiçbir zaman tek bir başarıyla yetinmediğini, her başarının onu daha da fazla çalışmaya sevk ettiğini söylemiştir. Uzel'in, çevresindekilere kazandırmak istediği davranışların başında çok çalışmak gelmektedir. Tembelliğe tahammülü olmayan Uzel, etrafında her daim çok çalışan insanlar görmek istemiş ve bu yolda onlara örnek olmak için herkesten fazla çalışmayı bir hayat felsefesi olarak benimsemiştir. Mesleki ve teknik eğitim örgütünün başında Uzel'in olduğu zamanlar, meslek okullarının aynı bir fabrika gibi 12 ay 24 saat aralıksız faaliyet gösterdiklerini söyleyen Tardu, Uzel'in idealistlik ile gerçeklik dengesini çok iyi kurabilen bir kişilik yapısına sahip olduğunu, örnek yaşamı, prensiplerine bağlılığı, sağlam karakteri ve özgüveniyle, dürüst ve güvenilir bir lider olduğunu söylemiştir. (Tardu, 1965, s. 13)

Uzel, son derece azimli, yaptığı işin takipçisi olan enerjik yapılı bir insandır. Kararlarında hiçbir zaman otoriter bir tavır sergilememiş, yapılacak bir iş için, birlikte çalıştığı uzmanların görüş ve tavsiyelerini alarak, onlarla ortak bir karara varmaya çalışmıştır. (Akbel, 1965, s.33) Özalp, Uzel'in, çalışma ekibini sürekli canlı tuttuğunu

özellikle müsteşarlığın daire müdürlerinden sık sık yeni fikirler beklediğini söylemiştir. Ayrıca onun, okul müdürleri ve atölye şefleriyle sık sık toplantılar düzenlediğini ve sorunlarını dinleyerek çözüm üretmeye çalıştığını ifade etmiştir. (Özalp, 1987, s. 586) Irmak, Uzel'le çalışmayı bir öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Onun, Çalışanlarıyla, arasındaki ilişkiyi ideal bir dengede tuttuğunu ve böylece onların çalışma verimlerini arttırdığını söylemiştir. İlaveten, onun, bir sorunu, önce teorik boyutta ele aldığını ve sonrasında çözüme kavuşturmak için mutlaka eyleme geçtiğini söylemiştir. (Irmak, 1965, s. 36) Uzel'in bir diğer önemli özelliği de her şeyi en ince ayrıntısına kadar planlamasıdır. Nitekim o, yeni kurmuş olduğu okulların baştan sona her ihtiyacıyla ilgilenmiştir. Bu okullar için yeni eşyalar, mobilyalar hazırlatmış, bunların nereye ne şekilde yerleştirileceğiyle alakalı planlar çıkartmıştır. Okul eşyalarının ve Atölye demirbaşlarının nasıl muhafaza edilecekleri, bakım ve onarımlarının nasıl yapılacağı, hangi malzemelerle temizlik yapılacağı gibi konulara düzenleme getirmiş, bu amaçla genelgeler çıkartmıştır. (İnan, 1976, s. 83)

Uzel'in diğer bir önemli özelliği ise, bilime ve araştırmaya önem vermesidir. Geleneksel Türk el sanatlarına önem vermiş olan Uzel, bu sanatların çağdaş koşullara göre uyarlanmasını sağlamıştır. Nitekim, Kastamonu ve Tokattaki bakırcılık faaliyetlerinin gelişimi için çaba sarfetmiş olması bunun bir kanıtıdır. Ülkedeki bölgelerin ve bu bölgelerin kendi içlerinde taşıdıkları doğal ve ekonomik potansiyellerin fakında olan Uzel, bir bölgenin kalkınması için o bölgedeki doğal ve ekonomik imkânların çok iyi okunup değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Örneğin; Van gölü suyunun soda bakımından zengin olduğunu, bundan dolayı burada bir soda tesisi açılmasının ekonomik olarak yerinde bir karar olacağını söylemiştir. (Özalp, 1987, s.586)

Uzel, yerli üretime önem vermiş ve Türkiye'nin her türlü ihtiyacını kendi üretimiyle karşılayabilecek potansiyelde bir ülke olduğuna inanmıştır. Tunçel, Cumhuriyet Döneminde eğitim yönetiminde planlı ve sistemli çalışmayı uygulayan ilk kişinin Uzel olduğunu söyleyerek, onun en sevdiği şeylerden birinin, iş merkezlerini, okulları ve atölyeleri ziyarete gitmek olduğunu söylemiştir. Ayrıca onun ileri görüşlülüğünden de bahsetmiş olan Tunçel, Onun en büyük hayallerinden birinin Ankara Teknik Üniversitesini kurmak olduğunu, ancak sonuca ulaşamadığını, daha sonraları Ankara'da Orta Doğu Teknik Üniversitesinin kurulduğunu söylemiştir. (Tunçel, 1965, s.14)

Uzel'le yolları kesişmiş olanlardan birisi de öğrencisi Amil Artus'tur. 1924-1926 yılları arasında İstanbul Öğretmen okulunda Uzel'den Kimya dersleri almış olan Artus, Onun, son derece enerjik ve hareketli bir yapıya sahip, dersini güzel anlatan, disiplinli bir öğretmen olduğunu ve öğrencileri arasında ayrımcılık yapmadığını söylemiştir. Artus, ilaveten onun salt kuramsal anlatımla yetinmediğini hemen hemen her konuyu deneylerle işlemeye gayret ettiğini söylemiştir. Ona göre Uzel, çağdaş bir zihniyete sahip olan bilime önem veren ve onu öğrencisine sevdirmek için uğraşan bir kişilik yapısına sahiptir. (Artus, 1965, s. 5)

Uzel'le yolları kesişmiş olan diğer bir kişide, Zerrin Tüzün'dür. Tüzün, Kız Teknik öğretmen okulunda öğrenciyken, kendisine, Fransa'dan gelen bir uzmanın tercümanlığı görevinin verildiğini Uzel'le de bu uzman vesilesiyle, ziyaretine gittikleri zaman tanıştıklarını söylemiştir. Tüzün'ün Fransızca bilmesini, hayretle karışık takdirle karşılayan Uzel, Tüzün'e yabancı dil bilmenin Mesleki ve Teknik Eğitim açısından ne denli önemli bir beceri olduğundan bahsetmiştir. Ona göre, Mesleki ve Teknik Eğitimde çağdaş çizgiyi yakalayabilmek ve sürdürebilmek için batıdaki gelişmelerin yakinen takip edilmesi şarttır. Bunun için de Batı'nın dilini bilmek gerekir. Uzel'in "Biz, ancak Teknik öğretimde yetiştireceğimiz kıymetli elemanlarla batıya yaklaşır ve bir gün onların eriştiği seviyeyi aşabiliriz." Dediğini söyleyen Tüzün, Uzel'in kendisine hitaben "Siz, birkaç sene sonra öğretmen olacaksınız. Ödeviniz, her şeyden önce, öğrencilerinizi atelyeler açarak serbest çalışmaya teşvik olmalıdır. Bunun için de her şeyden önce sizin bu işi küçümsememeniz gerekir." dediğini ve şöyle devam ettiğini söylemiştir. "Bu bakımdan hepiniz serbest bir atelyeyi idare edecek şekilde yetişmeli, sadece öğrendiğini öğreten pasif hoca değil, yenilikleri arayan ve yapılması gerekeni yaparak örnek veren hocalar olmalı, bunun için de atelyeler de bilfiil çalışmaktan kesinlikle çekinmemelisiniz." (Tüzün, 1965, s.8)

Bu noktada vurgulamak gerekir ki, Uzel'de, Baltacıoğlu gibi eğitim içinde üretimi savunmaktadır. Bu yönüyle Uzel, Dewey'in eğitim anlayışının erken Cumhuriyet Dönemindeki en önemli yansımalarından biri olmuştur. Öğretmeni merkeze koyan eğitim anlayışını reddeden Dewey, öğretmeni, anlatıcı konumdan rehberlik eden konuma, öğrenciyi de salt dinleyen, ezberleyen konumdan, yapan, deneyen, üreten ve dönüştüren konumuna taşımıştır. Bu dönemde, Kalkınmanın anahtarının yerli üretimde olduğu, bunun için de işi bilen teknik elemanlara ihtiyaç olduğu, bu elemanların yetiştirilmesi işinin de çağdaş bir görüşle yapılandırılmış mesleki ve

teknik eğitim sisteminde olduğu anlaşılmıştır. Kalkınmanın sadece dinleyen, ezberleyen değil, işleyen ellerle mümkün olduğu, Uzel, Baltacıoğlu, Tonguç ve daha birçok Türk aydını ve eğitimcisi tarafından dile getirilmiştir. Bu eğitimcilerin düşüncelerine baktığımızda pragmatizmin baskın bir felsefi eğilim olduğunu, bunun da eğitim düşüncelerine yansımış olduğunu açıkça görmemiz mümkündür.

5.5.2.3. Uzel'in Meslek Eğitimi Anlayışı

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim konusundaki ilk çabalar cumhuriyet öncesi döneme dayanır. 1861 yılında Mithat Paşanın kurmuş olduğu ıslahhanelerle başlamış olan mesleki ve teknik eğitim serüveni, cumhuriyete kadar fiili hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak bir seviyeye ulaşamamıştır. Batılı anlamda modern bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin kurulması, ancak cumhuriyet döneminde başarılabilmiştir. Bu başarı da kuşkusuz Rüştü Uzel'e aittir. Uzel, önceleri, yerel yönetimlerin sorumluluğunda olan meslek okullarının, Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmasını sağlamış ve ardından mesleki eğitime, çağdaş ve batılı bir istikamet vererek, onu, sistemli ve planlı hâle getirmiştir. Reşat Tardu, Uzel'in 17 yıllık bir sürede, önce genel müdür, sonra da müsteşar olarak yaptığı hizmetlerin, bir idarecilik sıfatından daha fazlasını hak ettiğini söyleyerek, bu hizmetlerin, onu, gerçek bir devrimci kıldığını söylemiştir. (Tardu, 1965, s. 12)

İleri görüşlü her cumhuriyet aydını gibi Uzel de gelişmiş ülkelerin çağdaşlık seviyesine ulaşabilmenin yolunun mesleki ve teknik eğitimden geçtiğine inanmış, bu inancının peşinden giderek hayatını bu eğitim türünün gelişimine adamıştır. Çünkü ona göre, ekonomik ve sosyal kalkınmanın gerçekleşebilmesi, ancak ihtiyaç duyulan her iş alanında, modern gereksinimlere göre eleman yetiştirmekle mümkündür. Bu yolda hiçbir fedakarlıktan kaçınmamış olan Uzel, çalışma zamanlarını sadece mesai saatleriyle sınırlandırmamış, gece-gündüz demeden çalışarak, sadece varılacak hedefe odaklanmıştır. (Özalp, 1987, s.588)

Özalp, Uzel'in eğitim felsefesinin 3 temel düşünce üzerinde yoğunlaştığını söylemiştir. Bu düşünceler şöyledir;

Uzel, her Türk vatandaşının üretime katkı sağlayabilecek teknik bilgi ve donanımla yetiştirilmesi gerektiğini, bunun gerçekleştirilmesi için de ülkenin her bölgesine meslek okulları kurulması gerektiğini söylemiştir. Buradan da anlaşılmaktadır ki,

Uzel, topyekûn bir ekonomik kalkınma için meslek okullarının ülke çapında yaygınlaştırılması gerektiğini düşünmektedir.

Uzel'in üzerinde durduğu meselelerden birisi de işbaşı eğitimleridir. Ona göre, okul çağı dışında olan aktif iş gücü, eğitilmeli böylece emeğin kalitesi ve verimliliği arttırılmalıdır. Uzel, bu düşüncesiyle, mesleki eğitimi sadece örgün eğitim kapsamında görmemiş, hiçbir eğitim almamış kişilerin dahi, yaygın eğitim kapsamında değerlendirilen meslek kursları ve hizmet içi eğitimler sayesinde bir meslek dalında belli bir yeterliliğe ulaşabileceklerine inanmıştır.

Uzel'in üzerinde durduğu bir diğer konu da köylü halkın eğitilmesi meselesidir. Cumhuriyet yıllarında nüfusun köy ve şehirlere dağılımına bakıldığında, ekseriyetinin köylerde yaşadığı görülür. Bu durum büyük bir eğitim sorununu da beraberinde getirmiştir. Eğitimsiz köylü halkın eğitilmesi, her cumhuriyet aydını gibi Uzel'in de ciddiyetle üzerinde durduğu meselelerden biri olmuştur. Köylü halkın eğitilmesiyle yerli üretimin arttırılması, dolayısıyla ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (Doğan, 1987, s. 588).

Artık, mesleki eğitimin usta-çırak ilişkisiyle yürütüldüğü dönemler geride kalmıştır. Kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesi yolunda, üretim ve teknikte çağdaş çizginin yakalanması gerekmektedir. Bunun için de mesleki eğitime modern bir doğrultu verilmesi şarttır. Tardu, Bunu çok iyi bir şekilde başarmış olan Uzel'in, sadece el ve kol gibi fiziki uzuvların eğitilmesini, mesleki eğitim açısından yeterli görmediğini, onun, gerçek bir mesleki eğitimin, ancak zihin ve vücut organlarının ahenk ve iş birliği içerisinde çalışacak şekilde eğitilmesiyle mümkün olduğuna inandığını söylemiştir. Uzel, bu anlayışını, kurmuş olduğu okullara da yansıtmıştır. Nitekim, sanat enstitülerini işin sevildiği ve değer gösterildiği bir eğitim yuvası hâline getiren Uzel, bu kurumların amacının, gençleri iş eğitimi aracılığıyla iyi bir vatandaş ve üretime artı değer katan teknisyenler olarak yetiştirmek olduğuna inanmıştır. (Tardu, 1965, s.12)

Uzel'in bu görüşleri, Dewey'in meslek eğitimi anlayışıyla paralellik göstermektedir. Dewey'in meslek eğitimi anlayışını ele alırken aktardığımız üzere, Dewey, meslek eğitiminin, her türlü kültürel, sosyal ve bilimsel öğeden izole edilmiş bir şekilde salt mekanik olarak verilmesini insan doğasına aykırı bulmuştur. Ona göre, meslek eğitimi, hem eyleme önem vererek bireyi aktif kılmalı, onu, tasarlamaya, icat etmeye ve üretim yapmaya yönlendirmeli, hem de mesleğin kültürel, sosyal, bilimsel vb. boyutlarına önem vermelidir. Dewey gibi Uzel'de eğitimde sadece zihni ya da sadece eylemi ön

plana çıkarmamış, gerçek ve kaliteli bir meslek eğitiminin hem zihne hem de eyleme eşit derecede önem verilmesiyle ortaya çıkacağına inanmıştır. Her daim, gerçeğe ve gözlemlenebilir değişimlere odaklanan pragmatizmin, eğitime bakışının odak noktasında, zihne ve eyleme eşit derecede önem verilmesi düşüncesi bulunmaktadır. Bu anlayışa göre gözlemlenebilir değişimlere yol açmayan bir bilginin öğrenilmesi anlamsızdır. Eylemsel karşılığı olmadığı müddetçe salt zihinsel süreçlerin hiçbir anlamı, faydası ya da değeri yoktur. Diğer yandan sadece eylemsel boyutu ön plana çıkaran, arkasında bir düşünce alt yapısı bulunmayan eylemler de pedagojik açıdan değersiz ve anlamsızdır. Pragmatist eğitim anlayışına göre ne tek başına zihinsel öğrenmeler ne de tek başına mekanik öğrenmeler kendiliğinden bir değere sahiptir. Bundan dolayı genelde eğitimde özelde de mesleki eğitimde salt eyleme önem verilmemeli ayrıca sadece teorik bilgi vermekten de kaçınılmalıdır. Teoriye, eylemi kuvvetlendiren ona anlam katan ve yön veren bir araç gözüyle bakılmalıdır.

Sanayi devrimi, kuşkusuz tüm dünyada mesleki eğitime farklı bir çehre kazandırmıştır. Mesleki eğitimin usta-çırak ilişkisiyle yürütülen bir faaliyet olmaktan çıkarak, kurumsal bir yapıya bürünmesinin ardındaki itici güç, önce İngiltere'yi ardından da tüm Avrupa ülkelerini ve Amerika'yı etkisi altına almış olan sanayi devrimidir. Üretimin kitleler hâlinde ve seri bir şekilde yapılmasına imkân veren makinelerin devrimi olan sanayi devrimini gerçekleştirmek, çağdaşlaşmak isteyen her ülke gibi, Türkiye'nin de ilk hedeflerinden biri olmuştur.

Bu gereksinimin farkında olan Uzel de modern mesleki eğitim için, hayati önem taşıyan makineleri ihtiva eden atölyelerin her derece ve kademedeki teknik eğitim kurumunda yer almasını sağlamış, bu atölyelerde çağdaş üretim tekniklerinin uygulanmasını mümkün kılmıştır. Bu nokta da vurgulamak gerekir ki, Uzel'in mesleki eğitim anlayışının en güçlü yönlerinden birisi de kültürden yoksun salt teknik bilgiyi reddetmesidir. O, her daim, teknik bilginin genel kültür ve yaratıcılıkla beslenmesi gerektiğini düşünmüş ve bu niteliklere sahip bireyler sayesinde ulusal kalkınmanın mümkün olabileceğine inanmıştır (Tardu, 1965, s.12).

5.5.2.4. Rüştü Uzel'in Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemimizdeki Hizmetleri

Bu başlığa başlamadan önce vurgulamak gerekir ki Rüştü Uzel'in eğitim sistemimizdeki hizmetlerine, "Mesleki ve Teknik eğitimde Yapılanma dönemi" başlığı altında da yer verilmiştir. Çalışmada takip edilen yazım tekniğinden dolayı, o başlıklar

altında daha çok, yapılan hizmetlerden bahsedilmiş, bu hizmetlerin arkasında bulunan isimlere nadiren yer verilmiştir. Bu noktada tekrar hatırlatmak gerekir ki, 1927-1950 yılları arasında, mesleki ve teknik eğitimdeki her başarının altında, Mehmet Rüştü Uzel'in imzası vardır. Bu başlık altında dile getirilenler, okuyucuda, tekrara düşülmüş hissiyatı yaratabileceğinden, bu açıklamanın yapılması gerekli görülmüştür.

Cumhuriyet Döneminde eğitim sistemimizin yeniden yapılandırılması için görüşlerine başvurulmak üzere ülkemize davet edilen uzmanların çoğunun geliş tarihi, bakan Mustafa Necati dönemine rastlar. Eğitim sistemini cumhuriyetin gereksinimlerine uygun hâle getirmek için önemli uğraşlar sarfetmiş olan Necati, Ülkenin mesleki ve teknik eğitim ihtiyacını fark eden ve bu konuda bir adım atan ilk kişi olmuştur. Nitekim kendisi Mesleki ve teknik eğitim sistemimizi incelemesi ve bu konudaki görüşlerini sunması için Alman İş adamı Alfred Kühne'yi ülkemize davet eden kişidir. İşte bu önemli bakan döneminde 1927 yılında Yüksek ve Mesleki Eğitim Genel Müdürü olarak göreve başlamış olan Uzel, diğer önemli bir bakan olan Hasan Ali Yücel döneminde de mesleki ve teknik eğitime yönelik hedeflerini gerçekleştirme imkânı bulmuştur. (İnan, 1965, s. 61)

Uzel, mesleki ve teknik eğitimin başına geçtiğinde, ilk olarak çalışma arkadaşlarını seçmiş, akabinde mevcut meslek okullarına yeni müdür atamaları gerçekleştirmiştir. Göreve geldiğinde mevcut 10 sanat okulunun hepsini ziyaret ederek, buralardaki eksiklikleri tespit etmiş ve böylece işe nereden başlayacağına karar vermiştir. Bu okulların çağın çok gerisinde olduğuna ve geliştirilmeleri gerektiğine kanaat getiren Uzel, ilk olarak, bu okullardaki eğitim programlarının, iktisadi ve sosyal gerçekler göz önünde tutularak çağdaşlaştırılması ve buralarda görev yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi sorununa odaklanmıştır. Bu noktada hatırlatmak gerekir ki, o zamana kadar, sanat okullarında çalışacak öğretmenleri yetiştirecek bir meslek öğretmen okulu kurulması düşünülmemişti. Sanat okullarında öğretmen olarak çalışanlar, gerçek bir öğretmenlik eğitimi almış değillerdi. Meslek derslerine girenlerin çoğu, usta-çırak ilişkisiyle iş başında yetişmiş olan ustalardan oluşuyordu. Kültür derslerine ise çeşitli devlet kurumlarında memur olarak çalışanlar giriyordu. Mesleki eğitimi kalkındırmak için öncelikle bu alana öğretmen yetiştirme sorununun çözüme kavuşturulması gerektiğine kanaat getiren Uzel, bu amaçla, 1934'te Ankara ilinde Kız Meslek Öğretmen Okulunu, 1937'de ise yine Ankara'da Erkek Meslek Öğretmen Okulunu kurmuştur. Diğer yandan bu okullarda meslek öğretmeni olarak çalışmak üzere

yurtdışından çeşitli uzmanların getirilmesini sağlamıştır. (Özdiril, 1965, s.52) mesleki ve teknik eğitim örgütündeki gelişmelere paralel olarak mesleki eğitim programlarının iyileştirilmesini sağlayan Uzel, üretken ve verimli iş gücünün yetiştirilmesini sağlayacak olan eğitim programlarında hedefler, İçerik ve süre bakımından bir bütünlük sağlamıştır. Sadece programlarda yapılan iyileştirmeyi hedeflenen işgücünün yetiştirilmesi için yeterli görmeyen Uzel, Eğitimin yapıldığı fiziki ortamların da hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak şekilde tasarlanmasını sağlamıştır. (Sezgin, 2012, s. 114-115)

1933 tarihli 1. Beş yıllık sanayi planı çerçevesinde, ülkede kurulması gereken sanayi tesislerine karar verildikten sonra, bu işletmelerde istihdam edilecek olan personelin, nasıl yetiştirileceği sorunu gündeme gelmiştir. Bu planın istenilen hedeflere ulaşabilmesi için gerekli insan kaynağının nasıl yetiştirileceğini ve bu konuda açılması gereken okulları saptamak üzere, Rüştü Uzel'in liderliğinde mesleki tedrisatın inkişaf planı (1936) hazırlanmıştır. (Özalp, 1987, s. 585)

Mesleki ve teknik eğitimin gelişimi için öncelikle yerli sanayinin gelişmesi gerektiğini düşünen Uzel, teknik eğitime yeterince itibar edilebilmesi için yerli sanayinin gelişiminin zorunlu olduğunu söylemiştir. 1933'te, Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünün başına geçtiği yıl 6.528.327 TL'lik millî eğitim bütçesinde 236,537 TL ile ancak %3'lük bir paya sahip olan mesleki ve teknik eğitim bütçesi, 1937 yılında her ne kadar mutlak olarak 744.297 liraya, oransal olarak ta %7'ye yükselmiş olsa da bu tutar, Uzel'in gerçekleştirmek istediklerinin yanında oldukça yetersiz kalmıştır. Bu sorunun çözümü için, öncelikle, halkın ve iş çevrelerinin mesleki ve teknik eğitim konusunda yeterince bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünmüş ve bu amaçla 43 sanat okulunun yardımıyla 21 Mayıs 1938'de Ankara ilinde bir teknik öğretim sergisi açmıştır. (Özdiril, 1965, s.52)

Ülkedeki tüm meslek okullarının katılımıyla kurulan bu sergi, ülkedeki en kapsamlı ilk sergi olması bakımından tarihi bir öneme sahiptir. Basit bir tanıtım etkinliğinden ibaret olmayan, ülke kalkınması yolunda önemli bir durak olarak görülen bu serginin taşıdığı amaçlar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir; (Demir, 2020)

a) Bakanlığın, o güne kadar mesleki ve teknik eğitim konusunda elde ettiği başarıları halka göstererek, ileride daha güzel şeyler yapılabileceğinin teminatını vermek.

b) Mesleki ve teknik öğretim kurumlarında eğitim gören erkek ve kız öğrencilerin, kabiliyetlerini kullanarak yapabildiklerini göstermek.
c) Mesleki ve teknik eğitimin ekonomik hayattaki yerini ve önemini halka göstermek.
d) Meslek okullarında, eğitimi verilen meslek alanlarını ve bu alanların iş hayatındaki işlevlerini halka tanıtmak.
e) Meslek okullarında üretilen ürünler ve bunların üretim aşamaları konusunda halkı bilgilendirmek.
f) Halka, kaliteli ve kalitesiz üretim arasındaki farkları göstermek.
g) Türk insanının yerli üretim için gereken tüm bilgi ve beceri donanımına sahip olduğu konusunda tüm dünyaya bir mesaj vermek. (Maarif vekilliği dergisi, s.163 Akt; Demir, 2020, s.177)

1938 Erkek ve Kız Sanat okulları sergisinin kuruluş yeri olarak, Yapımı 1934 yılında tamamlanmış olan ve Türk çağdaş mimarisinin ilk örneklerinden birini teşkil eden Ankara sergi evi seçilmiştir.

Aşağıda bu sergideki bazı ayrıntılara yer verilmiştir.

- Sergiye, orta dereceli tüm teknik okullar katılım göstermiştir.
- Serginin düzenlendiği yıl olan 1938 yılında, Mesleki ve teknik okullarda eğitim gören öğrenci sayısı 9390'dı. (Sakaoğlu, 2018, s.306 Akt; Demir, 2020, s.180)
- Demir'in aktarımına göre, Sadri Ertem, dönemin Kurun gazetesinde "Bir serginin manası" isimli bir makale yayımlamış ve bu makalesinde, bu serginin, "Çıkrık devrinden makine dünyasına geçişin" bir sembolü olduğunu söylemiştir. (Ertem, 1938, s.5 Akt; Demir, 2020, s.180)
- Sergi evi, Atatürk'e ithaf edilen onur salonu ve ürünlerin sergilendiği bölümler olmak üzere iki ana kısma ayrılmıştır.

Bu serginin Onur salonu hakkında yapılmış olan şu tasvir önemlidir;

Sergi evinin birinci katında yer alan onur salonu, Mustafa Kemal Atatürk'e ithafen hazırlanmıştı. İstanbul Bölge Sanat Okulu'nda hazırlanan Atatürk'ün bronzdan büstü, Ankara Sanat Okulu'nda yapılmış olan madeni bir platform ve abanoz bir taban üzerine oturtulmuştu. Büstün arkasında ışıklandırılmış büyük bir kabartma haritada ertik okulları gösterilmişti. Fonda büyük bir Türk bayrağı önünde ağır ağır dönen büyük dişlilerle, Türk endüstrisi temsil edilmişti. Onur salonunun dört köşesine konulan vitrinlerde meslek okullarında yapılmış en ince ve müstesna işler

sergilenmişti. Vitrinlerin üstünde Atatürk'ün "her şeyi kendimiz yapacağız" sözüne ithafen "kendimiz yaptık" yazısına yer verilmişti (Maarif vekilliği dergisi, s.163 Akt; Demir, 2020, s.177).

Sergi, ürünlerin hazırlanmış olduğu meslek dallarına göre 7 bölüme ayrılmıştır. Aşağıdaki tabloda, bu bölümlere ve buralarda sergilenen eşya örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 25. 1938 Yılı Erkek ve Kız Sanat Okulları Sergisine Ait Bazı Bilgiler

Bölüm Numarası	Teşhir Kategorisi	Sergilenen Ürün Örnekleri
1.Bölüm	Ağaç İşleri	Çalışma odası, Yatak odası, Oturma odası ve Çeşitli mutfak mobilyaları.
2.Bölüm	Terzilik İşleri	Kadın kıyafetleri, Erkek kıyafetleri, Nakış işleri, Montlar, Yapma çiçekler, Kostümler vb.
3.Bölüm	Üretim Uygulamaları	Bu bölümde, öğrenciler, alanlarıyla alakalı ürünleri bizzat üreterek, ziyaretçilere üretimin nasıl yapıldığını göstermişlerdir. Bu bölümün bir kısmı da ticaret lisesi öğrencilerinin bulunduğu sergi satış ofisine ayrılmıştır.
4.Bölüm	Üretim Uygulamaları	Bu bölümde de öğrenciler örnek üretimler yapmışlardır. Bu bölümde okullarda uygulanan eğitim müfredatı, çeşitli fotoğraflar ve şemalar yardımıyla gösterilmiştir. Bu bölümde İlaveten öğrenciler tarafından yapılmış olan teknik resim çizimleri, Ders kitapları ve Ders notları gibi çeşitli materyaller sergilenmiştir.
5.Bölüm	Tesviye, Elektrik ve Metal İşleri	Buharlı lokomotif, Pulluk, fizik dersi materyalleri, elektrikli cihazlar, Demir bahçe mobilyası.
	Marangoz İmalathanesi Kısmı	Bu kısımda bir Marangozluk İmalathanesi örneği kurulmuştur. Bu imalathane, Tasarım odası, El işleri atölyesi, Makine atölyesi, Döşeme atölyesi, Boya ve cila atölyesi ve örgü işleri atölyesi gibi alt kısımlardan meydana gelmiştir. Burada öğrenciler çeşitli üretim faaliyetlerinde bulunmuşlardır.

6.Bölüm	Makine İmalathanesi Kısmı	Bu kısımda bir makine imalathanesi örneği kurulmuştur. Bu imalathane, Tasarım odası, demir-döküm atölyesi, elektrik ark kaynağı atölyesi, oksijen kaynağı atölyesi, torna-tesviye atölyesi gibi alt kısımlardan meydana gelmiştir. Burada öğrenciler çeşitli üretim faaliyetlerinde bulunmuşlardır.
	İnşaat Atölyesi Kısmı	Bu kısımda, bir inşaat atölyesi örneği kurulmuştur. Bu atölyede öğrenciler, İnşaatçılığın Taşçılık, Duvarcılık, Mermercilik gibi çeşitli branşlarıyla ilgili uygulamalar yapmışlardır.
7.Bölüm	Erkek Sanat okulu işleri	Serginin en fazla ilgi çeken bölümü olduğu söylenmiştir. Bu kısımda Erkek sanat okulları tarafından üretilmiş olan gaz motorlarına, Buharla çalışan makinelere, Testere makinasına, pres makinasına, torna işlerine ve değirmene yer verilmiştir. Bu makinelerin nasıl çalıştıkları ve hangi işleri yaptıkları, öğrenciler tarafından örnek üretimlerle ziyaretçilere gösterilmiştir.

Kaynak: Demir, 2020, s.183-185

Mesleki ve teknik eğitim okullarının sergi geleneğinde önemli bir yere sahip olan 1938 sergisinde sadece ürün tanıtımı yapılmamış, sergi bünyesinde Ankara ticaret lisesi öğrencilerinin çalıştığı bir satış ofisi kurularak, öğrenciler tarafından üretilmiş olan ürünlerin satışı yapılmıştır. Bu sergide en çok ilgi toplayan ürünler arasında, erkek bölge sanat okulu öğrencileri tarafından imal edilmiş olan çeşitli tarım ve sanayi makineleri yer almıştır. (Demir, 2020, s.178) 21 Mayıs ve 21 Haziran tarihleri arasında açık kalmış olan sergi, ziyaretçi akınına uğramış ve ilk iki haftalık süreçte 59.000 kişi tarafından ziyaret edilmiştir. Açık kaldığı süre boyunca toplam da 70.000 kişi tarafından ziyaret edilmiştir. (Demir, 2020, s.178)

Bu noktada dile getirmek gerekir ki, sergiler konusu Dewey tarafından da sıklıkla dile getirilmiştir. Nitekim Dewey ülkemize sunmuş olduğu raporun "Bütçeye Konulması zorunlu ödenek hakkında muhtıra" başlıklı bölümünde, fabrikalarda kullanılan çeşitli makine ve aletlerin gezici sergiler yoluyla halka tanıtılmasını önermiştir. Aynı raporun "İptidai rapor" başlıklı bölümünde ise Dewey öğretmenlere yönelik olarak eğitim araç gereçleri tanıtımının yapıldığı bir sergi etkinliği organize edilmesini önermiştir.

1941 yılına gelindiğinde, mesleki tedrisatın inkişaf planının, gereğince uygulanabilmesi için Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. Daha

önce de bahsettiğimiz gibi bu uygulamayla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı örgüt yapısı köklü bir değişime uğramıştır. Bu değişiklikteki amaç, genel eğitim ve mesleki eğitimi her bakımdan birbirinden ayırarak, mesleki eğitimi daha kapsamlı ve detaylı bir örgüt yapısına kavuşturmaktır. Mesleki eğitim konusunda alınacak kararları ve bu alanda yapılacak projeleri, daha efektif bir şekilde yönetebilmek için bu değişikliğe ihtiyaç duyulmuştur. Şüphesiz, örgüt yapısının detaylı ve kapsamlı projeleri gerçekleştirebilecek şekilde yapılandırılması tek başına yeterli değildir. Bu projelerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli mali kaynağın da sağlanması gerekir. Nitekim Uzel'in çabalarıyla bu soruna da çözüm üretilmiş, 1942 tarihinde yürürlüğe giren 4304 sayılı kanunla, mesleki ve teknik eğitime 80 Milyon liralık ek bir finansman desteği sağlanmıştır. (Özalp, 1987, s. 585)

Yine 1942 senesinde Uzel'in girişimiyle "Türkiye Endüstrisinin Gelişim Programı Hakkında Rapor" başlıklı bir rapor yayımlanmıştır. Bu raporda, Ülke de hangi tür üretim tesislerinin açılacağı ve buralarda istihdam edilecek personelin yetiştirilebilmesi için hangi şehirlerimizde hangi tür meslek okullarının kurulacağı konusu açıklığa kavuşturulmuştur. Bu dönemde, okul binalarının yapımında ve atölye, laboratuvar, derslik gibi eklentilerin tasarımında, uluslararası standartlar takip edilerek, bu konudaki çağdaş uygulamalar örnek alınmıştır. (Özalp, 1987, s. 585)

1942 yılında II. Dünya savaşının başlamasıyla sanayi ve teknikteki gelişmenin zorunlu olduğu bir kez daha anlaşılmış ve bu işin eğitim boyutunda olan Uzel, bu yolda ciddi emekler sarfetmiştir. O yıllarda meslek okullarının ve bu okullarda görev yapacak öğretmenlerin yeterli sayıda olmadığını, üstüne, atölye, laboratuvar, makine ve diğer teknik araç ve gereçlerde de ciddi eksikliklerin bulunduğunu düşündüğümüzde, bu sıkıntıların hemen aşılamayabileceğine kanaat getirmemiz doğaldır. Ancak öyle olmamış, çok hızlı bir şekilde eyleme geçen Uzel, kurmuş olduğu teknik büroyla tüm bu eksikliklerin giderilmesini sağlamıştır. Teknik büronun organizasyonuyla ülkede bulunan her sanat okuluna bir görev verilmiş ve okulların kendi eksikliklerini kendi üretimleriyle gidermeleri sağlanmıştır. "Her şeyi kendimiz yapacağız" sloganını iş ve yaşam felsefesi hâline getirmiş olan Uzel, kısa süre içerisinde aralarında Kız ve Erkek Teknik Öğretmen Okulları, Motor sanat Enstitüleri, Kimya Sanat Enstitüsü, Terzilik Okulu ve Yapı Enstitülerinin de bulunduğu birçok mesleki ve teknik eğitim kurumu kurmuş ve bu okullarla, ticaret okullarının sayısını arttırmıştır. Yine bu dönemde seyyar olarak köylerde hizmet veren demircilik ve marangozluk kurslarına ilaveten 97

adet daha kurs ve 414 adet gezici köy kadınları kursu açtırmıştır. Sanat okullarında ihtiyaç duyulan makine ve tüm teknik malzemeye ilaveten fen laboratuvarlarında kullanılacak olan araç ve gereçler, yönetici odalarında ihtiyaç duyulan mobilya vb. demirbaşlar, savaş koşulları içerisinde, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde sanat okullarına yaptırılmıştır. (Akbel, 1965, s.32-33)

Mühendis gibi yüksek dereceli teknik adamların planlarını uygulayabilecek, onlarla koordineli bir şekilde çalışabilecek teknisyenlere ihtiyaç duyulduğunun farkında olan Uzel, bu meslek grubunun okullarda yetiştirilmesini, usta ve işçi gibi üretimin en somut yüzünü teşkil eden işçi ve ustaların da iş başı eğitimleriyle, işlerine yönelik bilgi ve becerilerinin arttırılmasını istemiştir. Bu amaçla, akşam okulları ve kurslar açarak mevcut usta ve işçilerin modern üretim tekniklerine uygun olarak yetiştirilmelerini sağlamıştır. Kalkınma için köyün ve köylünün eğitiminin de ihmal edilmemesi gerektiğinin farkında olan Uzel, köylerde yaşayan ve modern teknik konusunda bilgi ve beceri sahibi olmayan köylüleri, köyün sosyal şartları ve ekonomik ihtiyaçları bağlamında modern teknik bilgi ve becerilerle donatmak için, bini aşkın gezici köy kursu organize etmiştir. (Tardu, 1965, s.13)

Modern anlamda, erkek sanat okullarını, ticaret Liselerini, kız Enstitülerini ve yüksek ticaret okullarını kurarak, bunları ülke kalkınması için yeterli ve verimli kurumlar hâline getirmiştir. Uzel'in adeta yaşayan bu eserleri, Türkiye'nin hemen hemen her yerinde kurulmakta olan imalathanelere, bankalara ve çeşitli işletmelere nitelikli eleman yetiştirmişlerdir. (Akbel, 1965, s.30) Uzel'in kurmuş olduğu okul türlerinden bir diğeri de Kimya Sanat Enstitüsüdür. Kimya sektörünün, işçi ve mühendis arasında nitelikli ara elemanlara ihtiyacı olduğunu fark eden Uzel, 1945 yılında, Ankara'da böyle bir okulun kurulmasına karar vermiş, 1946-1947 Eğitim Öğretim yılında da faaliyete geçmesini sağlamıştır. (Bezmez, 1965, s. 67)

Burada sözü edilmeye değer okul türlerinden bir diğeri de Olgunlaşma Enstitülerdir. Fatma Refia Övüç'ün girişimiyle Enstitü ve Akşam Kız Sanat Okullarında eğitim görmüş olan kişilerin, uzmanlaşmalarını sağlamak maksadıyla açılmış olan bu enstitülerin, ilki, 1945 yılında İstanbul'da kurulmuştur. Döner sermaye sistemiyle ayakta tutulmuş olan bu okulların en önemli özelliği, gerçek iş ve ticaret yaşamına çok yakın bir konumda bulunmalarıdır. (Doğan, 2012, s.40) (Akpınar ve Kılınç, 2012, s.192) Bu enstitüler, "Öğrencilere; araştıran, yenilikleri izleyen, tasarlayan, planlayan,

üreten, ürünü pazarlayan ve gerçek çalışma koşullarına yakın öğrenme ortamı sağlayan kurumlar olarak" değerlendirilmişlerdir (Doğan, 2012, s.40).

Uzel, meslek okullarının hemen hemen her şeyi üretebilecek potansiyelde olduklarına inanmış ve onları sürekli üretim yapmaya sevk etmiştir. Nitekim bu okullar 1940'lı yıllarda birçok şeyi üretebilir hâle gelmişlerdir. Örneğin bu yıllarda yeni kurulmuş olan meslek okullarının, gereksinim duyduğu makine, tesis ve teçhizatın üretimi mevcut meslek okullarına yaptırılmıştır. Bu okullara, hangi okulun hangi üretimle destek verdiğiyle alakalı bilgi, aşağıdaki tabloda verilmiştir. (Doğan, 2012, s.39) İdemen'in aktarımına göre, Mithat Paşa Endüstri Meslek Lisesinin üretimi, sadece ağaç işleri tezgahıyla sınırlı değildir. Bu okul çeşitli ortaokul ve liselerde okutulmakta olan resim-iş dersleri için gerekli olan araç-gereçler ile seyyar kurslarda ve kız enstitülerinde gereksinim duyulan mobilya, makine gibi ürünlerin de üretimini yapmıştır (İdemen, 1961; Aktaran Doğan, 2012, s. 40).

Tablo 26. 1940'lı Yıllarda Meslek Liseleri Tarafından Üretilen Ürünler

Okul	Üretilen Ürün
Aydın Endüstri Meslek Lisesi	Demir testere tezgâhı
Bursa Tophane Endüstri Meslek Lisesi	Çeşitli Torna işleri
İzmir Mithat Paşa Endüstri Meslek Lisesi	Ağaç İşleri Tezgâhı
Konya Endüstri Meslek Lisesi	Zımpara taşı tezgâhı

Kaynak: Doğan, 2012

Bu tablodan anlaşılmaktadır ki Uzel, Meslek okullarını klasik eğitim veren okullardan tamamen ayırarak onları ekonomik yaşamda aktif rol alan kurumlar hâline getirmiştir. O zamanın şartlarında Meslek liselerinde bir takım makine ve tezgahların üretiminin yapılabiliyor olması büyük bir başarıdır. Uzel sayesinde, Cumhuriyet Döneminin temel şiarı olan çağdaş uygarlıklar seviyesine ulaşma arzusu yolunda somut adımlar atılabilmiştir. Meslek okullarının hem nicelik hem de nitelik bakımından gelişmesini sağlayan Uzel, akla gelebilecek hemen her alanda ve türde meslek okulu açılmasını sağlamıştır. Uzel'in yeniden kurmuş olduğu okul türlerinden bazıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 27. Mehmet Rüştü Uzel Tarafından Kurulmuş Olan Meslek Okulları

Kuruluş Yılı	Okul Türü
1928	Akşam Kız Sanat Okulu
1928	Akşam Erkek Sanat Okulu
1929	Orta Terzilik Okulu
1933	Yapı Enstitüsü ve Yapı Orta okulu
1933	Ticaret Lisesi
1934	Kız Teknik Öğretmen Okulu (Yüksek dereceli)
1936	Akşam Kız Sanat Okulu
1937	Erkek Teknik Öğretmen Okulu (Yüksek dereceli)
1939	İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi (Yüksek Dereceli)
1939	Yıldız Teknik Okulu (Yüksek Dereceli)
1939	Akşam Terzilik Okulu
1939	Gezici Sanat Kursları
1942	Sanat Orta Okulu
1943	Enstitülerde Özel Sınıflar
1943	Akşam Tekniker Okulu
1943	Erkek Sanat Enstitüsü hazırlık sınıfları 1947 yılında kapatılmıştır.
1944	Maden Teknisyen Okulu
1946	Kalfa Okulu (Yüksek Dereceli)
1947	Kimya Sanat Enstitüsü
1946	Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü (Yüksek Dereceli)
1947	Pratik Sanat Okulu
1949	Zonguldak maden teknik okulu (Yüksek Dereceli)

Kaynak: İnan, 1965, s.62

Tabloda da görüldüğü gibi bu okullardan, Kız Teknik Öğretmen Okulu (1934), Erkek Teknik Öğretmen Okulu (1927), İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi (1939), Yıldız

Teknik Okulu (1939), Kalfa okulu (1946), Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü (1946), ve Zonguldak maden teknik okulu (1949), Yüksek dereceli olarak tasarlanmıştır.

Uzel'in Mesleki ve teknik eğitim sistemimizdeki hizmetlerini daha somut bir şekilde görebilmek adına, aşağıdaki tabloda, Uzel'in göreve geldiği yıl olan 1927 yılı ile görevden ayrıldığı yıl olan 1950 yılındaki, okul, öğrenci ve öğretmen sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 28. 1927 ve 1950 Yılları Arasını Kapsayan Dönemde Mesleki Eğitim ile İlgili Çeşitli Nicel Veriler

		Erkek Teknik Öğretim	Kız Teknik Öğretim	Ticaret Öğretimi	Yüksek Dereceli Okullar	Toplam	Kurslar
Okul Sayısı	1927	10	2	5	-	17	-
	1950	102	148	25	7	282	-
Öğrenci Sayısı	1927	1369	456	533	-	2358	2358
	1950	23.461	30.790	5774	40.000	100.035	70.918
Öğretmen Sayısı	1927	-	-	-	-	-	237
	1950	2311	1151	443	300+	4.205	4345

Kaynak: Özdiril, 1965, s.54

Kaynak: İnan, 1965, s.62

Kaynak: İnan, 1976, s.67

Tabloda da görüldüğü gibi, 1927 yılında toplam meslek okulu sayısı 17 iken bu sayı 1950 yılında 282'ye yükselmiştir. 1927'den 1950'ye meslek okulu sayısında tam 17 kat artış yaşanmıştır. Meslek okullarında öğrenim gören öğrenci sayısı 1927 yılında 2358 kişi iken, bu sayı 1950 yılında 100.035 olmuştur. 1927'den 1950'ye bu okullardaki öğrenci sayılarında yaklaşık 43 kat artış yaşanmıştır. 1927 yılında bu okullardaki öğretmen sayılarını gösterir bir istatistiğe ulaşılamamıştır. 1950 yılında bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı 4.205'tir.

Özdiril, mesleki ve teknik eğitime yükseliş dönemini yaşatan Uzel'in, bu eğitim türünü sıfır noktasından alarak zirveye taşıdığını, başlangıçta az bir öğrenciyle devraldığı bu sistemi, 36 meslek programında eğitim veren kompleks bir sistem hâline getirdiğini söylemiştir (Özdiril, 1965, s. 54). Mesleki ve teknik eğitimi 20.yüzyılın gereklerine

göre yapılandırmış olan Uzel, İnan'a göre, İsmail Hakkı Tonguç, Mustafa Necati ve Hasan Ali Yücel'le birlikte Türk milletinin yetiştirdiği dört önemli eğitimciden birisidir. Bu dört eğitimcinin ortak noktası eğitim olgusuna sadece kuramsal olarak bakmamaları, uygulamaya önem vermeleridir. (İnan, 1976, s.19-71 Akt; Turan, 1992, s. 60) Planlarını uygulamaya aktarma konusunda üstün bir başarı göstermiş olan Uzel, daha birçok hizmete imza atabileceği, görece erken bir dönemde, 1950 yılında emekliliğe ayrılmıştır. Bu emekliliğin gönüllü bir emeklilik olmadığı, Uzel'in emekliliğe ayrılmak zorunda bırakıldığı, alan yazında karşımıza sıklıkla çıkan bir iddia olmuştur.

Uzel'in, müsteşarlık görevinden niçin ayrılmaya zorlandığı ve emeklilik yaşamını nasıl geçirdiği konusunda, dostu, Avni Başman'ın söylediklerine kulak vermek gerekir. Başman'ın aktarımına göre Uzel, biri belirli biri belirsiz olmak üzere 2 sebepten dolayı, dönemin Maarif vekili Tevfik İleri tarafından emekliliğe ayrılmaya zorlanmıştır. Belirli olan sebep, Uzel'in Mesleki ve Teknik Eğitim ile ilgili yapmış olduğu yatırım ve harcamaların verimsiz kabul edilmesi, kesinliği net olmayan sebep ise Uzel'in Milletvekilliğine adaylığını koyduğu iddiasıdır. Uzel'in en verimli olduğu, daha birçok hizmete imza atabileceği bir dönemde emekliliğe ayrılmak zorunda kaldığını söyleyen Başman, 1950 yılı Eylül ayının sonunda işinden ayrılan Uzel'in emeklilikten sonra sosyal yaşamdan uzaklaştığını, hobisi olan Marangozlukla uğraşmaya başladığını ve çeşitli ev eşyaları üreterek vakit geçirdiğini söylemiştir. (Başman, 1965, s. 11)

Ülkemizde, mesleki eğitimi sıfır noktasından zirveye taşıyan Uzel, yaşadığı dönemin koşulları içerisinde elindeki kıt kaynakları optimum şekilde kullanmış, mesleki ve teknik eğitim sistemimizde reform niteliğinde değişiklikler yapmıştır. 1500 öğrencisiyle devraldığı mesleki ve teknik eğitim sistemini, 80.000 civarında öğrenci, alanında yetkin binlerce öğretmen, modern bir şekilde yapılandırılmış yüzlerce mesleki eğitim kurumuyla devretmiştir. (Dursunoğlu, 1965, s.7)

Uzel'in bu başarılarının arkasında yatan en büyük sebep, yapmaya, üretmeye, icat etmeye ve inşa etmeye önem vermiş olmasıdır. Uzel sadece düşünmemiş önce düşünmüş sonra da düşündüklerini hayata geçirmiştir. Onun nazarında eğer bir düşünce bir eylemde vücut bulmuyorsa faydasızdır. Uzel bu yönüyle genelde pragmatist eğitim felsefesinin özelde de Dewey'in meslek eğitimi anlayışının Cumhuriyet Dönemindeki en önemli yansımalarından biri olmuştur.

5.5.3. İsmail Hakkı Tonguç'un Meslek Eğitimi Anlayışı ve Köy Enstitülerinin Düşünsel Temelleri

Kuruluşları, Mesleki ve Teknik Eğitimde yaygınlaşma dönemine tekabül eden Köy Enstitüleri, kuşkusuz Erken Cumhuriyet Döneminin en etkili eğitim projelerinden birisidir. Bu kurumlar her ne kadar meslek okulu olarak adlandırılmasalar da öğretmen dışında sağlık memuru gibi köyün ihtiyaç duyduğu çeşitli meslek mensuplarını da yetiştirmeleri bakımından bir meslek okulu gibi işlev gördükleri söylenebilir. Pragmatist felsefenin ülkemizdeki en somut yansımalarından biri oldukları ve Dewey felsefesiyle büyük bir uyum gösterdikleri için, bu enstitülere bu çalışmada yer verilmesi uygun görülmüştür.

Türkiye, kurtuluş savaşından zaferle ve bir o kadarda yorgunlukla çıkmıştır. 3 milyonu aşkın insanını ve nitelikli insan kaynağının ekseriyetini savaşlarda yitirmiştir. Uzun süren savaşlar sonucu kayıp ağır olmuş, ülkede, öğretmen, eczacı, doktor, hukukçu, mimar, mühendis gibi yüksek eğitim görmüş meslek gruplarına mensup kimse kalmamıştır. Hatta, demirci, nalbant, terzi, marangoz, duvarcı gibi teknik meslek mensuplarının çoğu da savaşlarda yitirilmiştir. (İnan, 1983, s. 154)

O dönemde nüfusun yüzde seksenini köylü halk oluşturmaktaydı. Köylü, ekonomik faaliyet olarak tarımla uğraşmaktaydı. Ancak tarım son derece ilkel yöntemlerle yapılmaktaydı. Yeterli miktarda tarımsal üretim gerçekleştirilemediği için ticarete konu olabilecek üretim fazlası yaratılamıyordu. Köylerin şehirlerle olan iletişimi çok sınırlıydı. (Aydoğan ve Başaran, 1997)

Atatürk, bu olumsuz tablonun, ancak eğitimle düzelebileceğine, köylerin ancak eğitimle kalkındırılabileceğine inanmıştır. Ona göre bağnazlıktan ve cehâletten kurtulmanın tek yolu eğitimdir. Ancak eğitim sadece teorik bilgi aktarmamalı, öğrenciyi, ekonomiye katkı sağlayacak bilgi ve becerilerle donatmalıdır. Atatürk, bilginin bir süs olarak kullanılmasından vazgeçilmesi ve uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi gerektiğini söylemiştir. Bilimin en geçerli ve en güvenilir bilgi edinme yolu olduğuna inanan Atatürk, demokrasi bilincine sahip, hoşgörülü bireyler yetiştirilebilmesi için ilköğretimin yaygınlaştırılması gerektiğini söylemiştir. (Aydoğan ve Başaran, 1997)

1934'te parti grubunda ilköğretim sorununu gündeme getirmiş olan İsmet İnönü, bu konudaki sorunları gerçekçi bir biçimde ortaya koymuş ve ivedilikle ilköğretim

meselesinin çözüme kavuşturulmasını istemiştir. 1/3 seviyelerinde kalan okullaşma oranının düşüklüğüne dikkat çeken İnönü, mecburi okul çağını geçmiş olan bireylere, okuma yazma becerisinin kazandırılmasını istemiş ve böylece eğitimde yeni bir seferberlik başlatmıştır. Bu dönemde, Millî Eğitim Bakanlığına Saffet Arıkan, İlköğretim genel müdürlüğüne ise sonraları köy enstitülerinin mimarı olacak olan İsmail Hakkı Tonguç atanmıştır. O dönemde, yaklaşık 40.000 köyün 35.000'inde okul bulunmuyordu. Köylerde okullaşma oranı %20 iken bu oran şehirlerde çok daha yüksekti. Okul bulunan köyle, okul bulunmayan köy arasında bir fark bulunmuyordu. Mevcut okulların, köyün toplumsal, kültürel ve ekonomik gerçekliğine bir katkısı yoktu. Hatta okullar köylülerin istemediği kurumlardı. O dönemde, köylerdeki okur-yazar kişi sayısının arttırılması, köyün ve köylünün ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan kalkındırılması için yeni sistem arayışları içerisine girilmiştir. Bu konuda denenmiş ilk uygulama köy eğitmeni projesi olmuştur. Bu uygulamada, askerlik görevini çavuş ya da onbaşı olarak ifa etmiş olan bir grup köy genci, okuma-yazma öğretimi ve modern tarım teknikleri konusunda uygulamalı eğitimin verildiği 6 ay süreli bir kursa alınmış, bu kurstan mezun olanlar, köylerde eğitmen olarak görevlendirilmiştir. Bu projenin başarılı olduğu görüldükten sonra bu tarzdaki kursların sayısı arttırılmış ve nihayetinde 1937 yılında iki adet köy öğretmen okulu açılmıştır. (Aydoğan ve Başaran, 1997)

Cumhuriyetin ilk zamanlarında eğitim-öğretim seferberliği kapsamında köy eğitmenliği sistemi gibi projelerle ilkokullara öğretmen yetiştirme meselesi üzerinde önemle durulmuş ve bu konuda birtakım önlemler alınmış olmasına rağmen arzulanan gelişim ivmesi yakalanamamıştır. Bu dönemde, ilkokulun en ücra köylere kadar götürülmesi amacıyla çeşitli arayışlar içerisine girilmiştir. Bu dönemde, ülke nüfusunun ekseriyetinin köylerde yaşadığı düşünüldüğünde, köy eğitiminin, çözülmesi gereken en önemli eğitim sorunu olarak belirmiş olduğunu söyleyebiliriz. Köyün, sosyo-kültürel ve ekonomik gerçekliğine uygun olarak yetişmiş ve köy çocuğunu da bu realiteye uygun olarak yetiştirecek olan ilkokul öğretmenlerine olan ihtiyaç, köy enstitüleri sisteminin doğuşunu hazırlayan temel sebeplerden birisi olmuştur. (Kılıç, 2023)

1938 yılında Millî Eğitim Bakanlığına atanmış olan Hasan Ali Yücel'in, bakanlığı döneminde, var olan öğretmen okullarının kapasiteleri arttırılmış ve yeni kurumlar açılmıştır. Bakanlık görevine gelmeden önce, çeşitli yazılarıyla köy eğitmenliği

projesine destek olan Yücel, Köy okullarına öğretmen yetiştirilmesi konusunda büyük bir emek ve çaba sarfetmiştir. Bu konuda gerçekleştirilmiş en büyük proje olan Köy Enstitüleri sisteminin yasal dayanakları, Yücel'in emek ve çabaları sayesinde oluşturulmuştur. (Oğuzkan, 1987, s.630-631)

1939 yılında ilki toplanmış olan maarif şurasında, cumhuriyetin ilk yıllarında ülkemize gelmiş olan uzmanların sunmuş olduğu raporlar gündeme alınmış, Tonguç'un raporları değerlendirilmiş, sonucunda ilköğretimle ilgili meseleler karara bağlanmıştır. Köy eğitmeni yetiştirmek amacıyla açılan kurslardan ve köy öğretmen okullarından duyulan memnuniyet, daha fazlasının yapılması için iyi bir motivasyon kaynağı oluşturmuştur. Yücel, ülkemizde de çağdaş bir toplum yaratılabilmesi için Batıyı aydınlatmış olan eserlerin dilimize çevrilmesinin ve çağdaş standartlara göre yetiştirilmiş üretici ve yenilikçi vasıflara sahip olan öğretmenler eliyle eğitimin, en ücra köylere kadar götürülmesinin elzem olduğunu söylemiştir. (Başaran, 1999, s. 348-349)

Bu amaçla 1940 yılında Köy Enstitüleri kanunu ve 1942 yılında ise Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu çıkartılmıştır. Köy Enstitüleri kanununun birinci maddesinde "Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif vekilliğince Köy Enstitüsü açılır" ifadesi yer almıştır. İlaveten bu Kanun'un 6.maddesinde "Köy enstitülerinden mezun Öğretmenler, tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görürler. Ziraat işlerinin fennî bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini temin ederler." ifadesi geçmektedir. (TBMM, 4491 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu, 1940)

Görüldüğü gibi çok amaçlı bir hareket olarak planlanmış olan köy enstitüleri sisteminin misyonu, sadece köy okuluna öğretmen yetiştirmek değildir. Aynı zamanda amaç, köyü ve köylüyü cumhuriyetin devrimleri paralelinde aydınlatacak, çağdaşlaşma yolunda rehber olacak, köy insanına modern tarım tekniklerini öğretecek ve gerektiğinde sağlık danışmanlığı yapacak neferleri de yetiştirmekti. Köy Enstitüleri sisteminin düşünsel temellerini, Erken Cumhuriyet Döneminin köy halkını kalkındırma çabalarına hatta Osmanlının son dönemlerinde filizlenen eğitim düşüncelerine ve bu dönemin Doğu Avrupa'sında görülen köycülük akımlarına kadar götürmek mümkündür. (Ilgaz, 1999, s.310)

Kastamonu milletvekili olan İsmail Mahir Efendi 1914 yılında Meclis-i Mebusan'da yapmış olduğu bir konuşmasında, Eğitimde asıl hedefin Nitelikli öğretmen yetiştirmek olması gerektiğini söylemiştir. İlaveten, Köy Enstitüleri sisteminin temeli olabilecek bir model önerisi sunmuştur. Kızların okutulması meselesine de değinen mahir efendi, eğer kızların eğitimine önem verilmezse, halkın üçte ikisinin yok sayılmış olacağını söylemiştir. Bir memleketin ancak ziraat, sanayi ve ticaretle ayakta durabileceğini, bu kurumlara o gün için hiç önem verilmediğini, memleketin kurtuluşu için bu alanlara yönelik meslek erbabı yetiştiren okulların kurulması gerektiğini söyleyen mahir efendi, (Kılıç, 2023, s.133-134) eğitimin köylere kadar götürülebilmesi için ülkede bulunan 70 sancağın her birine, biri kız biri erkek olmak üzere 2 tane öğretmen okulu açılmasını, bu okulların mevcutlarının, her köyden bir kız ve bir erkek olmak üzere iki öğrenci alınarak oluşturulmasını, mezun olduktan sonra da bu öğrencilerin kendi köylerinde öğretmen olarak görevlendirilmelerini öneri olarak sunmuştur. (Altunya, 2009, s. 30) Mahir efendinin bu düşünceleri, köy enstitüleri sisteminin düşünsel temellerinin II. Meşrutiyet dönemine kadar uzanan köklerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Köy Enstitülerinin ülkemizdeki mimarı İsmail Hakkı Tonguç'tur. Atatürk'ün Millî Eğitim Bakanlığına getirdiği Saffet Arıkan'ın İlköğretim genel müdürü olarak görevlendirdiği Tonguç, şüphesiz tesadüfen bu göreve getirilmiş bir şahsiyet değildir. O, kökeni, kuram ve uygulamaya eşit derecede önem veren pedagoji anlayışı ile bu göreve en uygun kişi olarak görülmüştür. Çevresinde Köylü İsmail Hakkı olarak bilinen Tonguç, dar gelirli bir aileden gelen, imkânsızlıklar içinde yatılı öğretmen okulunu bitirmeyi başarmış bir köy genciydi. Tonguç'un elindeki maddi kaynaklar oldukça sınırlıydı. Elinde az bir maddi kaynakla, birkaç idealist yol arkadaşı, Anadolu toprağı ve çocuk işçi vardı. Tonguç, elindeki bu kaynakları, amaca yönelik harekete geçirebilecek bir bilgi ve kabiliyete sahipti. O, önceki deneyimlerden de yararlanarak, modern pedagojinin ışığında köy eğitimine yönelik çeşitli plan, proje ve modeller geliştirmiştir. (Altunya, 2009, s. 15-16)

Köy meselesinin çözüme kavuşturulması için 20 yıllık bir öngörüye sahip olan Tonguç'a göre, köy sorunu, sadece bir eğitim sorunu ya da sadece bir kalkınma sorunu değildi. Asıl sorun eğitim ve kalkınmayı da kapsayan köy halkını bilinçlendirme ve çağdaşlaştırma sorunuydu. Tonguç, bu konuda atılacak adımlara karar vermeden önce, sahaya inmiş, köyleri yerinde inceleyerek mevcut durumu saptamaya ve köy yaşamını

anlamaya çalışmıştır. Gerek bu incelemelerden elde ettiği bulguların ışığında, gerekse daha önce bu konuda kaleme almış olduğu yazılardan yola çıkarak, Bakanlığa bir muhtıra sunmuştur. Bu muhtırada, Köy halkı için gerçekçi bir eğitim programı geliştirilebilmesi için öncelikle köyü, köylüyü ve köy yaşamını yeterince anlamak gerektiğini, köylüyü asıl anlayacak kişilerin de alimler, ulemalar değil, köylünün kendi içinden çıkacak olan kahramanlar olduğunu söylemiştir. Köy sorunlarına gerçekçi çözüm önerileri geliştirebilecek kahramanların yetiştirilmesiyle, bu sorunun üstesinden gelinebileceğine inanan Tonguç, Bataklıkların kurutulabilmesi, sıtma hastalığı için ilaç geliştirilebilmesi, okul inşa edilebilmesi, doğum yaptırılabilmesi, hastalıkların tedavi edilebilmesi, bozuk köprünün onarılabilmesi, tarlanın ekilebilmesi, fidandan ağaç yetiştirilebilmesi için öncelikle alime değil köyün içinden çıkacak kahramanlara ihtiyaç duyulduğunu söylemiştir. (Altunya, 2019, s. 15-16) Nitekim, 1933 yılında kurulan köy işleri komisyonunda da alışılmış öğretmen tipinin dışında bir köy öğretmeni profili belirlenmiştir. Bu profile göre, köy öğretmeni, köyün kendi hamurundan olan, köylünün yaşayışını en ince ayrıntısına kadar özümsemiş bir profilde olmalıdır. Kalkınmanın anahtarını köylerde gören Tonguç, yeni kuşakların köylerden yetişmesi gerektiğini, bunun için de öncelikle, köylünün, yeme, içme ve barınma gibi günlük ihtiyaçlarını rahat bir şekilde karşılayabilir duruma gelmesini sağlamak, onlara, Cumhuriyetin kuruluş felsefesini benimsetmek, iyi birer üretici ve tüketici olmalarını sağlayarak onları bağnaz düşüncelerden ve batıl inançlardan kurtarmak, nihayetinde köylere modern yaşamın gerektirdiği çalışma kültürü ve pratiğini yerleştirmek gerektiğini söylemiştir. (Geray, 1969)

Görüldüğü gibi Tonguç, gerçekçi bir eğitim anlayışına sahiptir. Ezberciliği ön plana çıkaran, gerçek hayatın sorunlarını öğrencilere tanıtmayan geleneksel eğitim anlayışlarına karşı çıkmış olan Tonguç'un, 1937 senesinde Sadri Ertem'e hitaben yazmış olduğu mektuptaki bazı ifadeler, bu anlayışını açıklıkla ortaya koyar niteliktedir. O, bu mektubunda o dönemde yeni geliştirilmiş olan sınav sistemini şu sözlerle eleştirmiştir.

> Bu test değil, çocuklar için adeta bir bela! Yahu bu kadar suali sen değil ilk mektep talebesine, yaşını başını almış kelli felli okuryazar denilen adamlara sorsan onları bile sıkıntı basar ve şaşırır kalırlar. (…) Bütün bu suallerin ifade ettikleri kitabi bilgi ile insanları ölçüp de hüküm vermek, insanı işe yaramayan bir malumat hokkası olarak görmekten başka ne ifade eder? (Tonguç, 1976, s. 11 Aktaran Gümüşoğlu, 2014, s. 139) demiştir.

Onun eğitim düşüncesinde, kuram, uygulamadan kopuk bir yapıya sahip değildir. Kuramı ortaya çıkaran şey gerçek yaşam durumlarıdır. İş içinde eğitim ilkesini savunan Tonguç'a göre bir kuramın doğruluğunun ve geçerliliğinin ölçütleri iş uygulamalarında saklıdır. Tonguçta dönemin birçok ilerlemeci eğitimcisi gibi bağlamsal öğrenmeyi savunmuştur. Ona göre örneğin; Geometrideki Pisagor ve Öklid teoremi tek başına öğretilmemeli, çatı yapımında nasıl bir uygulama alanına sahip oldukları gösterilmelidir. Ya da fizikteki elektrik ve enerji konuları salt teorik düzeyde işlenmemeli, bu bilginin uygulama alanları gösterilmelidir. Salt bilgiyi değil yaşamla bağı kurulabilen bilgiyi eğitimin hedefi olarak gören Tonguç'a göre, sınıf denilen yer sadece dört duvardan oluşturulmuş sınırlı bir alan değildir. Sınıf, bazen bir binanın çatısı, bazen bir mutfak, bazen bir ahır, bazen de bir tarladır. Kısacası sınıf yaşamın olduğu her yerdir. (Gümüşoğlu, 2014, s.131) Yeryüzündeki her türlü doğal mekânın eğitim için doğal bir potansiyel barındırdığı düşüncesi, Pestalozzi, Froebel, Rousseau gibi natüralistlerle, Dewey, Kerschensteiner gibi iş eğitimi akımını savunan eğitimcilerde de görülen ortak bir düşüncedir. Daha önce de dile getirdiğimiz gibi benzeri düşünceler, Uzel, Baltacıoğlu gibi Türk eğitimcilerinde de görülmektedir.

Tonguç'u Köy Enstitülerini kurmaya iten düşüncelerin temelinde iş ve meslek eğitimine verdiği önem yatmaktadır. Ona göre öğretmen, öğretmenlik mesleği dışında demircilik, marangozluk, duvarcılık, hayvancılık, ziraat, sağlık ve daha birçok mesleğin ilgi alanına giren konularda bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Çünkü ona göre öğretmen, geleceğin çalışanlarını yetiştirir. Bundan dolayı öğrencilerini çeşitli meslekler konusunda bilgilendirmek ve onlara bu mesleklerin tanıtımını yapmak zorundadır. Bunun için de öncelikle kendisi çeşitli meslekler konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. (Kafadar, 1997, s. 306)

Tonguç, insanın, bir iş faaliyetinde bulunmasını doğal bir eğilim olarak görmüştür. O, iş faaliyetlerinin amacının sadece bir takım maddi kazanımlar elde etmek olmadığını eğer böyle olsaydı, insanlığın bugün gelmiş olduğu noktaya ulaşılamamış olacağını söylemiştir. İnsanlık gelişiminin bir göstergesi olan ve nesilden nesile aktarılarak daha da büyüyen kültürel miras, iş ve meslek faaliyetlerinin bir ürünüdür. Ona göre beden ve zihnin iş birliğiyle ortaya çıkan ve insanın gelişimine katkı sağlayan iş faaliyetleri, mutluluğun asıl kaynağıdır. Çünkü insan, iş faaliyetleri sayesinde doğa üzerinde hâkimiyet kurabilir ve doğanın vahşiliği karşısında bir nebze olsun kendisini güçlü ve işe yararlı hissedebilir. İnsanlığın gelişiminde başat öneme sahip olan mesleki

faaliyetlerin eğitimi noktasında da gerekli özen gösterilmelidir. Meslek eğitimi, gelişigüzel ve sadece uygulamaya dayalı olarak yapılamaz. Meslek eğitimi özel bir örgütlenme, ciddiyet ve disiplin gerektiren bir eğitim türüdür. (Tonguç, 1974)

Tonguç, meslek eğitiminin artık lonca dönemlerindeki gibi çıraklık sistemiyle yapılamayacağını ciddi bir eğitim örgütlenmesi gerektirdiğini söylemiştir. Çünkü Mesleklerin ilgi alanına giren işler çeşitlenmiş ve karmaşıklaşmıştır. Demircinin, marangozun, Rençberin, memurun, tüccarın ve daha birçok mesleğin ilgi alanına giren işler eskisi gibi açık ve net değildir. Bilimsel gelişmelerinde etkisiyle her mesleğin birçok alt boyutu ortaya çıkmış, belli bir uzmanlık alanına bağlı alt uzmanlık alanları doğmaya başlamıştır. Bundan dolayı meslek eğitimi profesyonel bir şekilde yapılmak zorundadır. O, örneğin dünyanın hemen hemen her yerinde amatör vasıftaki şoförlere çokça rastlandığını ancak işini her yönüyle kavramış olan şoförlere çok az rastlandığını söylemiştir. O, bu şoförlerin bir otomobilin nasıl hareket ettiğini mekanik düzeyde bildiklerini ancak otomobilin çalışma prensibinin altında yatan fizik yasalarını bilmediklerini söylemiştir. O, ilaveten günün el zanaatkarlarının da gerekli profesyonelliğe sahip olmadıklarını mesleklerinin inceliklerini bilmediklerini, yaptıkları işin bilimsel temellerini kavrama konusunda bir çabada bulunmadıklarını söylemiştir. O, "Mesleki pratik çalışmayı, Mesleki Teorik ve Bilimsel çaba ile de desteklemek zorunluluğu vardır." Diyerek bu konudaki düşüncesini net bir şekilde ifade etmiştir. (Tonguç, 1974)

Bu noktada dile getirmek gerekir ki bu görüşler Dewey'in meslek eğitimi anlayışıyla paralellik göstermektedir. Dewey de Tonguç gibi mesleki faaliyetlerin salt bedensel emeğin bir çıktısı olarak görülmesine karşıdır. O, zihni diskalifiye ederek sadece bedensel faaliyetleri ön plana çıkaran meslek eğitimi tarzının bireyi robotlaştıracağını söylemiş, o da Tonguç gibi bireyin bir bütün olarak gelişebilmesi için hem zihne hem de bedene hitap eden bir meslek eğitimi tarzını önermiştir.

Tonguç, 19.yüzyılın başlarında mesleki faaliyetlerin değişim ve dönüşüme uğramaya başladığını, ilk ve orta okul üzerine mesleki bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan kurslara ihtiyaç duyulduğunu söylemiştir. Her bir mesleğin ciddi bir uzmanlık alanı hâline gelmeye başladığı bu dönemde, kurumsal mesleki eğitim, önemli bir eğitim ihtiyacı olarak ortaya çıkmıştır. Bir meslek alanı kapsamında kazanılması gereken bilgi ve becerilerin artmasıyla birlikte, örgütlü ve sistemli hâle gelmeye başlamış olan mesleki eğitimden, sadece mesleğin teknik yönlerini değil, hukuksal, ekonomik,

sosyo-kültürel boyutlarını da ele alması beklenmeye başlamıştır. Tonguç, bugünün küçük çiftçisinin, 50 yıl öncesinin büyük çiftçisinden çok daha fazla bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini söylemiştir. Ona göre bugünün çiftçisi gübre kimyası, toprağın zenginleştirilmesi, tarım araçlarının kullanılması, bankayla ilişkiler, ziraat borsaları, global ziraat piyasaları gibi mesleğiyle ilgili birçok konuda, bilgi ve beceri sahibi olmak zorundadır. Hatta ona göre aylık ücret karşılığı çalışan işçiler dahi genel düzeyde de olsa ekonomik yaşamın temel prensipleri konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar. Aksi takdirde Sermaye sahiplerinin gücü altında güçsüz konuma düşebilirler. (Tonguç, 1976) Daha önce de ifade ettiğimiz gibi benzeri düşünceleri Dewey'in meslek eğitimi anlayışında da görmek mümkündür. Dewey de işçinin, yaptığı işin çeşitli boyutlarına hâkim olması gerektiğini aksi takdirde iş yerindeki konumunun bir makine parçasının makinedeki konumundan farklı olmayacağını söylemiştir. O da Tonguç gibi 19.yüzyıl itibariyle mesleklerin tabiatının değişmeye başladığını mesleki faaliyetlerin daha karmaşık ve kompleks bir hâle geldiğini söylemiştir. Bundan dolayı mesleki eğitim işçiyi mekanik kılmamalı, yaptığı işi her yönüyle kavramasını sağlamalıdır.

Görüldüğü gibi Tonguç'u köy Enstitülerini kurmaya iten düşüncelerin temelinde onun iş ve meslek eğitimine verdiği önem yatmaktadır. Pestalozzi, Kerschensteiner ve Dewey gibi düşünürlerin iş eğitimi anlayışından etkilenmiş olan Tonguç, uygulama yönü olmayan teorik bilgiyi gereksiz olarak görmüş, bir eylemle sonuçlanan bilgiyi ise gerçek bilgi olarak kabul etmiştir. Bu düşüncesinden hareketle, Köy Enstitülerinde verilecek olan eğitimin, iş, üretim ve beceri temelli olacak şekilde planlanmasını istemiştir (Kaya, 1987, s.516).

Ona göre, Köy Enstitülerinde yetişmiş olan bir öğretmen, köyüne, çeşitli bilgi ve becerilerle donanmış olarak dönmeli, tarım, hayvancılık, kooperatifçilik, inşaatçılık, demircilik, dülgerlik gibi meslek alanlarında çeşitli atölyeler açmalı, bu konudaki bilgi ve beceri birikimini köy halkıyla paylaşarak köy kalkınmasında önemli bir rol üstlenmelidir. Dört duvar arasında sadece okuma ve yazmayı öğreten öğretmenleri değil, köyü her bakımdan canlandıracak ve kalkınma yolunda köylüye önderlik edecek neferleri yetiştirme ülküsüyle açılmış olan bu enstitüler, öğretmen dışında, sağlık memuru ve ebe de yetiştirmiş böylece köylünün sağlık hizmetine kavuşmasını sağlamışlardır (Kaya, 1987, s.516). Aşağıdaki tabloda ülkemizde açılmış olan Köy Enstitüleri, bulundukları şehir ve kuruluş yılları verilmiştir.

Tablo 29. Ülkemizde Kurulmuş Olan Köy Enstitüleri

Köy Enstitüsü Adı	Kurulduğu Şehir	Kuruluş Tarihi
Çifteler	Eskişehir	1937
Kızılçullu	İzmir	1937
Kepirtepe	Kırklareli	1938
Gölköy	Kastamonu	1938
Düziçi	Adana	1940
Gönen	Isparta	1940
Pazarören	Kayseri	1940
Savaştepe	Balıkesir	1940
Akçadağ	Malatya	1940
Akpınar	Samsun	1940
Aksu	Antalya	1940
Arifiye	Kocaeli	1940
Beşikdüzü	Trabzon	1940
Cılavuz	Kars	1940
Hasanoğlan	Ankara	1941
İvriz	Konya	1941
Pamukpınar	Sivas	1941
Pulur	Erzurum	1942
Dicle	Diyarbakır	1944
Ortaklar	Aydın	1944
Erciş	Van	1948

Kaynak: Başaran, 1999, s.349

İsmail Hakkı Tonguç'un önderliğinde kurulmuş ve 10 yıllık bir süre zarfında, doğuş, karalanma ve yıkılma safhalarından geçmiş olan köy enstitüleri, elit eğitimden halkçı eğitime geçişin güzel bir örneği olmuşlardır. Amacı sadece köylere ilköğretimi

götürmek olmayan, aynı zamanda toplumda yerleşmiş olan orta çağ yaşantısını da sona erdirme girişimi olan bu enstitüler, kısa ömürlerine rağmen Türk eğitim tarihinde çok önemli bir yere sahip olmuşlardır. Köy çocuğunu kendi köyüne öğretmen olarak yetiştirmek, böylece köy insanını çağdaş yaşamın gerekliliklerine uygun bir şekilde donatmak amacıyla kurulmuş olan bu çağdaş kurumlar, gerekli siyasi ve toplumsal desteği alamadıklarından ötürü henüz gelişim aşamasındayken kapatılmışlardır. (Ilgaz, 1999, s.311-312) (Kaya, 1987, s.516)

Kısa süre içerisinde çok işler başarmış olan Köy enstitüleri, öğrencilerine, topluluk içerisinde birey olma bilincini yerleştirmiştir. Arka planında hümanizm anlayışının bulunduğu bu kurumlar, Batı'nın katı bireyselciliğinin aksine, bireyselliği, toplumsal aidiyete tercih etmemiş, bireyselliğe ve sosyalliğe eşit derecede önem veren bir insan profili yaratmışlardır. Doğa, insan ve hayvan temelli bir sevgi kültürü oluşturan bu kurumlar, mezunları aracılığıyla Türk kültür ve düşüncesi üzerinde olumlu etkiler yaratmışlardır. (Gümüşoğlu, s.132)

Bu noktada hatırlatmak gerekir ki Dewey'in ülkemize sunmuş olduğu raporda Köy Enstitülerinin temeli olarak görülebilecek birtakım düşünceler mevcuttu. Bu düşünceleri hatırlayacak olursak; Dewey, ilköğretim kademesinde, çocuklara, köy yaşamıyla ilgili birtakım bilgi ve beceriler kazandırılmasının iyi olacağını söylemiştir. Ona göre, Toplumsal değişim köylerden başlamalıdır. Okullar, sadece birtakım bilgilerin aktarıldığı bir yer olmamalı, gerektiğinde bir sağlık merkezi görevi de görmelidirler. Öğretmen ve öğrenciler, salgın hastalıkların önlenmesi, sıtma hastalığıyla mücadele, halkın genel sağlık durumunun korunması gibi konularda doktorlar ve diğer sağlık görevlileriyle koordineli bir şekilde çalışmalıdırlar. O, tarımsal faaliyetin, Türkiye ekonomisinin gelişimi için bir lokomotif görevi gördüğünü, bundan dolayı, geliştirilecek eğitim programlarında köylünün ve çiftçinin eğitim ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini, Köyün ve köylünün üretim potansiyelini görmezden gelen bir eğitim sisteminin kuramsal ve skolastik kalacağını söylemiştir. Ona göre ilk ve orta dereceli okulların programları geliştirilirken köy gerçeği dikkate alınmalı, eğitim ihtiyaçları gerçekçi bir şekilde saptanmalı, gerçek meseleleri ele alıp çözüme kavuşturabilecek bireylerin yetişmesini sağlayacak olan eğitim hedefleri belirlenmelidir. Dewey, bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle öğretmen yetiştirme meselesinin çözüme kavuşturulması gerektiğini söylemiştir. Çünkü ona göre geleneksel eğitimle yetişmiş öğretmenlerle, hedeflenen

başarıların gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Ona göre öğretmen salt bilgi aktarıcı konumunda olmamalı, hizmet ettiği bölgede yaşayan halkın sorunlarını tespit etmeli, onlara tarımsal üretim, sağlık, sanayi üretimi gibi konularda yol göstermeli, bir nevi yaşam rehberi olmalıdır. Dewey, bu tarz öğretmenlerin yetişmesini sağlayacak öğretmen okullarının açılması gerektiğini söylemiştir.

Görüldüğü gibi Köy Enstitüleri, Erken Cumhuriyet Döneminde açılmış olan eğitim kurumları içerisinde, kısa ömürlü olmalarına rağmen hafızalara en çok kazınmış olanıdır. Bu kurumlar, pragmatist felsefenin, dolayısıyla Dewey'in eğitim görüşlerinin ülkemizdeki en önemli yansımalarından biri olmuşlardır. Bu kurumlar her ne kadar meslek okulu statüsünde yer almasalar da pratikte bir meslek okulu gibi işlev görmüşlerdir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu tez çalışmasında, 20. Yüzyılın en etkili eğitim filozoflarından biri olan John Dewey'in pragmatist eğitim görüşlerinden hareketle, nasıl bir meslek eğitimi anlayışına sahip olduğu ortaya konulmuş, akabinde bu anlayışın Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim düşünce ve pratiği üzerindeki yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet Döneminde meslek ve meslek eğitimi konusunda yapılmış olan çalışmalarda Dewey'in meslek eğitimi anlayışının doğrudan ve dolaylı yansımalarını görmek mümkündür. Ülkelerin iktisadi gelişimleri üzerinde doğrudan etkiye sahip olan meslek eğitiminin, Dewey perspektifinde düşünsel temellerini ortaya koymak ve Dewey'in pragmatist bir tavırla yoğurduğu meslek eğitimi anlayışının cumhuriyetin erken döneminde etkili olmuş olan eğitim düşünce ve pratiği üzerindeki yansımalarını okumak amacıyla kaleme alınmış olan bu çalışmayla, meslek eğitiminin dününe bakarak bugününü daha iyi idrak edebilmek ve bu sayede yarınını şekillendirecek düşünsel altyapıya bir nebze olsun katkıda bulunabilmek hedeflenmiştir.

Düalist kavrayışın mahsullerinden biri olan Meslek Eğitimi ve Liberal Eğitim ayrımının köklerini, Aristo'ya ve dolayısıyla Antik Yunan düşüncesine atfetmiş olan Dewey, bu dönemde bir tarafta kölelerin, diğer tarafta ise özgür vatandaşların yer aldığı, birbirine tamamen zıt iki tabakadan meydana gelmiş olan toplumsal yapının eğitimde ikircikliği doğurduğunu, bunun doğal bir sonucu olarak da özgür vatandaşlara özgü eğitimle, kölelere özgü eğitimin tamamen farklı karakterlere bürünmüş olduğunu söylemiştir.

Antik Yunan'da, kas gücüne dayalı tüm işler kölelerin görevi olarak görülmüştür. Özgür vatandaşlar, fiziksel emek gerektiren tüm işlerden köleler sorumlu olduğu için boş bir zamana sahip olabilmişlerdir. Antik Yunan da boş zaman kavramı sadece özgür vatandaşlarla ilgilidir. Köleler, kendi tasarruflarında olan boş bir zamana sahip değildirler. Bu ayrımın doğal bir sonucu olarak fiziksel emek gerektiren işler kölelikle özdeşleştirilmiş, özgür vatandaşların bu tarz işlerle uğraşmaları hoş görülmemiştir. Özgür vatandaşların fiziksel emek gerektiren işlerden muaf tutulması, onları, zihinsel süreçlerin baskın olduğu uğraşlara yönlendirmiştir. Kölelerin sahip olduğu yaşam özgür bir yaşam değildir. Köleler, kendilerinin değil, özgür vatandaşların faydası için çalışırlar. Özgür sınıf diye adlandırılan aristokrat sınıfın gerçekten hür bir yaşam sürebilmesi köle emeği sayesinde mümkün olmuştur. Hür vatandaşlar ile kölelerin

birbirinden çok farklı bir yaşam tarzına sahip olmaları, her iki sınıf için uygun görülen eğitim tarzının birbirinden farklı olmasına yol açmıştır. Köleler için, kas kullanımı gerektiren işlere yönelik meslek eğitimi uygun görülürken, herhangi bir fiziksel işten sorumlu olmayan hür vatandaşlar içinse boş zamanları değerlendirme maksatlı Liberal eğitim uygun görülmüştür.

Liberal eğitimde dışsal fayda önemsenmez. Özgür vatandaşların herhangi bir kişiye faydalı olma gibi bir hayat gayeleri olmadığı için aldıkları eğitim, sadece kendi zihinlerini özgürleştirmeye yöneliktir. Eğitimin biricik amacı bireyin zihnini özgürlüğe kavuşturmak, onun kendisini iyi hissetmesini sağlamaktır. Bireyselliğin ve zihinsel süreçlerin ön plana çıktığı liberal eğitim, bireyi sadece zihinden ibaret olan bir varlık olarak algıladığı için vücut organlarını eğitime dâhil etmemiştir. Vücut organlarının kullanımını gerektiren fiziksel etkinliklerin ön plana çıktığı Meslek eğitimi ise liberal eğitimin tersine bireyi sadece eylemsel yönüyle tanımlamış, eylemlerinin arkasında yatan zihinsel süreçleri göz ardı etmiştir. Görüldüğü gibi Dewey, diğer düaliteler gibi Liberal eğitim ve Mesleki eğitim ayrımının da Antik Yunan düşüncesine dayandığını söylemiştir. Geleneksel eğitim anlayışlarına karşı çıkmış olan Dewey, Liberal eğitim ve meslek eğitimi arasındaki bu keskin ayrılığın anlamsız olduğunu düşünmektedir. Ona göre zihinsel süreçleri ön plana çıkaran bir eğitim vücut organlarını da öğrenme sürecine dâhil etmeli, fiziksel süreçleri ön plana çıkaran bir eğitim de zihinsel süreçlere gereken önemi vermelidir.

Sanayi devrimiyle birlikte ortaya çıkan işçi sınıfının, sermaye sahiplerinin tam karşısında konumlandığını söyleyen Dewey, bu iki sınıfın, Antik Yunan'ın köle – özgür vatandaş ayrımına benzer bir şekilde kutuplaştığını ve bu kutuplaşmayla birlikte yaşanan çıkar çatışmasından sermaye sahiplerinin galip çıktığını söylemiştir. Sermaye sahiplerinin amaçlarına giden yolda bir araç görevi gören işçi sınıfının işletme içindeki konumu, bir makine parçasının makine içindeki konumundan farksızdır. Böylesine küçük bir alana hapsedilmiş olan işçi, yaptığı işin hangi bütünün bir parçası olduğunu idrak edemeyecek kadar dar bir bakışa sahiptir. Çalışanları adeta köleleştirerek onları, mevcut sistemin devamını sağlayan unsurlar olarak gören kapitalist sistemde, iş patronları, çalışanlardan tamamen farklı bir mevkide yer almaktadır. Bu sistemde mevcut düzenin devamı için, çalışanların, sadece patronlara hizmet etmesi istenmekte, onların mevcut düzeni değiştirici bir tavır takınmaları istenmemektedir. Çünkü, düşünen, eleştiren ve mevcut sistemdeki aksaklıkları görüp bunlara karşı çıkan bir

çalışan, endüstri patronları için bir tehdit unsuru oluşturmaktadır. Dewey, endüstri patronlarının amacına hizmet eden, düşünsel ve kültürel süreçleri göz ardı edip sadece eylemi ön plana çıkaran meslek eğitimini uygun görmemektedir. Ona göre modern meslek eğitimi, başkalarının değil, kendi amaçlarının peşinden giden bireyler yetiştirmeli, onları, sosyal ve ekonomik dönüşümün baş aktörleri yapmalıdır. Çünkü, adil ve eşit bir toplumsal düzen, ancak, değişim, dönüşüm ve farklılaşmayı hayat felsefesi hâline getirmiş olan bireyler sayesinde oluşturulabilir. Ona göre, ideal bir meslek eğitimi, bireyi sadece eylemsel açıdan değil, sosyal, kültürel ve düşünsel açıdan da yetiştirmelidir. İdeal meslek erbabı, sadece, işin teknik boyutuna odaklanmaz. Tekniğin, kültürle, ekonomiyle, bilimle, kısacası var olan her olguyla bağlantısını kuran geniş bir bakış açısına sahiptir. Parçanın bütün içerisindeki yerini ve önemini idrak edebilir. Sorunları fark edebilir ve isabetli çözüm önerileri geliştirebilir.

Dewey, meslek eğitiminin, reel hayatta karşılığı olan uğraşlar üzerinden verilmesi gerektiğini söylemiştir. O, gerçek iş faaliyetlerini bir eğitim yöntemi olarak kullanmayı öneren iş okulu akımının en önemli temsilcilerinden biridir. Çünkü onun pedagojik görüşleri salt kurama dayanmaz. O, açmış olduğu laboratuvar okulda, iş ilkesine dayalı bir eğitim anlayışı benimsemiş ve bu uygulamadan olumlu sonuçlar almıştır. Ona göre bilimler de dâhil olmak üzere hiçbir akademik alan bağlamdan yoksun bir şekilde eğitime konu edilmemelidir. Çünkü, çocuğun kendi yaşantısından kaynaklanmayan hiçbir öğrenme faydalı değildir ve geleceğe de bir katkısı yoktur. Öğrenme, amaçlı bir eyleme dayanmalı ve tüm olgular eylem ve yaşantı merkezde olacak şekilde ele alınmalıdır. Bundan dolayı iş faaliyetlerini öğrenme de pragmatik bir başlangıç noktası olarak gören Dewey, meslek eğitiminde de benzer bir yaklaşımı benimseyerek gerçek uğraşlara dayalı meslek eğitimini savunmuştur. Dewey'in anlayışında eylem kavramı tek başına bir anlam ifade etmez. Ona göre, eylem şuursuz değildir. Her eylemin altında mutlaka bilişsel bir süreç vardır. Eğitim, sadece eylemi ya da sadece bilişsel süreçleri geliştirmeyi amaçlamamalı, ikisini birlikte ele almalıdır. Yani o, genel pedagoji anlayışında olduğu gibi meslek eğitiminde de eylemi ön plana çıkaran lakin işin sosyal, kültürel ve bilimsel boyutlarını da ihmal etmeyen bir yaklaşımı benimsemiştir.

Erken Cumhuriyet Dönemi, tabiatı itibariyle, her konuda çeşitli eylem tarzlarına ihtiyaç duyulmuş olan bir dönem olmuştur. Bu dönem, kuşkusuz, siyasi, iktisadi,

hukuki, kültürel, eğitimsel vb. açılardan birçok boyutta ele alınabilecek dinamik bir dönemdir. Bu dönemi eğitimsel açıdan iyi analiz edebilmek için öncelikle, Osmanlı eğitim mirasına, özellikle de Osmanlının son döneminde eğitim adına yapılanlara ve söylenenlere bakmak gerekir. Ülkemizde meslek eğitiminin modern anlamda inşası imparatorluk döneminde başlamış ve erken Cumhuriyet Döneminde de bu inşa süreci devam etmiştir. Ülkemizde sivil anlamda kurulan ilk meslek okulu 1847 yılında Halkalıda açılmış olan ziraat okulu olmuştur. Bunun dışında Mithat paşanın çeşitli Osmanlı vilayetlerinde açmış olduğu ıslahhaneler, modern meslek eğitimine giden yolda ilk kilometre taşları olmaları bakımından büyük bir önem arz etmektedirler. Bu okulların ıslahhane şeklinde isimlendirilmelerinin sebebi, iktisadi ve sosyal anlamda dezavantajlı olan çocukları bir meslek sahibi yapmak ve onlara bir yuva olmak için kurulmuş olmalarıdır. Bu okullar, her ne kadar sistemli bir maarif politikasının ürünü olmasalar da dönemin koşulları göz önüne alındığında, sosyal devlet uygulamasının güzel bir örneğini teşkil ettikleri görülür. Diğer yandan, iyi niyetlerle açılmış olan bu kurumların, toplumsal algıyı, meslek eğitiminin aleyhinde etkilemiş oldukları da bir gerçektir. Osmanlı döneminde, meslek okulları, ailelerin çocuklarını göndermekten imtina ettikleri kurumlar olmuşlardır. O dönemde, çocuklarını okutmak isteyen ve maddi durumu iyi olan aileler, çocukları için yaptıkları kariyer planlamalarında, ön sıraya, memuriyeti koymuşlardır. Meslek eğitimine yönelik bu negatif toplumsal algı, erken Cumhuriyet Dönemine de sirayet etmiştir. Bu negatif algının aksine yeni kurulmuş olan devletin en çok gereksinim duyduğu şey, eylemde bulunabilecek, ülke kalkınmasına iktisadi üretimle somut katkı sağlayabilecek bireyler olmuştur. O dönemde bu nitelikteki bireylerin salt kültürel eğitim veren kurumlarda yetiştirilemeyeceği anlaşılmış ve sistemli bir meslek eğitimi sistemi kurulması gündeme gelmiştir. Bu dönemde Mesleki eğitimin modern bir yapıya kavuşturulması kolektif çabanın bir ürünü olmuştur.

Cumhuriyetin erken döneminde, Atatürk başta olmak üzere dönemin birçok eğitimcisi tarafından pratik ve uygulamalı eğitime vurgu yapılmıştır. Çünkü anlaşılmıştır ki, bir eyleme yol açmayan, yaşama somut bir katkısı olmayan bir bilgi, faydasızdır. Uzun yıllar süren savaşlardan yorgun çıkmış olan halkı, canlandıracak ve dolayısıyla ülkeyi kalkındıracak tek şey, eğitimdir. Bu eğitim de iktisadi üretime katkı sağlayacak olan eğitimdir. Mustafa Necati ve İsmail hakkı Tonguç başta olmak üzere o dönemin birçok aydın eğitimcisi, ulusal kalkınmanın, köylerin kalkınmasına bağlı olduğunu

söylemişler ve bu amaçla, öncelikle köy halkının bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Nitekim, daha sonraları, bu amaca binaen Köy enstitüleri kurulmuş ve bu enstitülerde, köy halkını cumhuriyetin niteliklerine uygun ve çağdaş üretim tarzlarını uygulayabilecek bir şekilde yetiştirecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu öğretmenler, köylüye sadece okuma yazma öğretmemişler, tarımdan sağlığa, ev ekonomisinden çocuk gelişimine dek birçok alanda, çağdaş bilim ve tekniğe uygun uygulamalı bir eğitim vermişlerdir. Burada amaç, köylü emeğini nitelikli hâle getirerek onları çağdaş toplumun gelişimine somut katkılar sağlayabilecek bireyler olarak yetiştirmektir. Bu enstitüler, her ne kadar meslek eğitimine yönelik çabalar içinde değerlendirilmeseler de kalkınma yolunda halka önderlik edecek öğretmenleri yetiştirmek amacıyla kuruldukları, buna ilaveten öğretmen dışında sağlık memuru gibi meslek elemanlarını da yetiştirdikleri için, fiili olarak, meslek eğitimine yönelik çabalar içinde değerlendirilebilirler. Ancak diğer yandan bu kurumların yaygın bir kabulle literatürde meslek eğitimi veren kurumlar statüsünde kabul edilmediklerini de söylememiz gerekir.

Mithat paşanın meslek eğitimine yönelik girişimleri, Alkan'ın sınıflandırmasında, "Başlangıç" dönemi içerisinde kabul edilmiştir. 1923-1940 yılları arasındaki dönem, Meslek eğitimi açısından bir "Yapılanma" dönemi niteliği taşımıştır. Bu dönemdeki en önemli gelişme, kuşkusuz, meslek eğitimi veren tüm okulların bakanlık çatısını altında toplanarak bu kurumların tek bir merkezden idareye edilmeye başlanmış olmasıdır. Mesleki ve Teknik Eğitimin bakanlık bünyesindeki konumu, 1927 yılından itibaren kademe kademe güçlenmeye başlamıştır. 1933 yılında Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün kurulmasıyla, meslek eğitimi diğer eğitim türlerinden tamamen ayrışmıştır. İhtiyaca binaen yeni meslek okullarının da açılmaya başlandığı bu dönemdeki diğer bir önemli gelişme ise meslek eğitimindeki finansman sorununun çözüme kavuşturulması olmuştur. Bu dönem diğer yandan ülkemizin yabancı uzmanlar tarafından da en çok ziyaret edildiği bir dönem olmuştur. Çeşitli alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da birçok uzman ülkemizi ziyaret ederek incelemelerde bulunmuştur. John Dewey gerek çalışma konumuz açısından gerekse ülkemizi ziyaret eden ilk uzman olması bakımından bu uzmanlar arasında ayrı bir yere sahiptir. Cumhuriyetin ilk yılında ülkemizi ziyaret eden Dewey, yaklaşık 2 aylık seyahati süresince eğitim sistemimiz üzerinde incelemelerde bulunmuş, Atatürk dâhil olmak üzere birçok üst düzey yetkiliyle görüşmüş ve sonucunda, biri muhtıra niteliğinde

olmak üzere 2 adet rapor düzenleyerek bakanlığa vermiştir. Eğitim sistemimizin geneli hakkında düşüncelerini dile getiren ve önerilerde bulunan Dewey, Mesleki ve Teknik Eğitim konusunda da Tarım, Ticaret ve Endüstri alanlarında mesleki ortaokulların kurulmasını önermiş, Mesleki ve Teknik Eğitimin bakanlık bünyesinde ayrı bir örgüt yapısına kavuşturulması gerektiğini söylemiş ve meslek okulu öğrencilerine staj yapma imkânı verilmesi gerektiği ifade etmiştir.

Bu dönemde, sadece yabancı uzmanların fikirlerine başvurulmamış, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi eğitimciler de eğitim sistemimiz hakkındaki görüş ve önerilerini dile getirmişlerdir. Baltacıoğlu'nun çalışmamız açısından önemi, Dewey felsefesinin ülkemizdeki en güçlü yansımalarından biri olması ve meslek eğitimi konusunda bir rapor kaleme almış olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitimi, Umumi terbiye ve Mesleki terbiye olmak üzere ikiye ayıran Baltacıoğlu, bu iki eğitim türünün birbirini tamamladığını, umumi terbiye ile devlet için iyi bir vatandaş hâline gelen bireyin, meslek eğitimiyle de toplumun ihtiyaç duyduğu alanlara işgücüyle katkı sağlar hâle geleceğini söylemiştir. Baltacıoğlu da Dewey'in görüşlerine benzer bir şekilde salt teorik eğitimi değil iş merkezli bir eğitimi savunmuştur. Ona göre, iş, okula götürülmemeli, meslek okulları iş muhitlerinin merkezinde yer alacak şekilde kurulmalıdır. Teori, bağlamdan yoksun bir şekilde verilmemeli, uygulamadan yola çıkarak uygulamayla alakalı bir şekilde ele alınmalıdır. Dewey'in meslek eğitimi düşüncesinde nasıl ki eylemi temsil eden iş uygulamaları merkezdeyse, eğitimin teoriyi temsil eden kültürel, sosyal ve bilimsel boyutu eyleme bağlı olarak ele alınıyorsa, Baltacıoğlu da benzer bir yaklaşımı benimsemiştir.

Bu dönemde ülkede yaşanan birçok gelişme, doğrudan ya da dolaylı olarak Mesleki ve Teknik Eğitim sistemini etkilemiştir. Bu gelişmelerden İzmir İktisat Kongresinin toplanması (1923), Birinci sanayi kongresinin toplanması (1930), Sümerbank'ın kurulması (1933), Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planının Hazırlanması (1936) çalışmamızda, mesleki ve teknik eğitime etkileri bakımından ele alınmıştır. Ülke ekonomisinde planlama çalışmaları ve mesleki eğitime etkileri başlığı altında ele alınmış olan bu gelişmelerde pragmatizmin ve dolayısıyla Dewey felsefesinin yansımalarını görmek mümkündür. Yapılanma döneminde ülkemizde birçok meslek okulu açılmış ancak Mesleki ve Teknik Eğitimin sistemli bir gelişim dönemi içerisine girmesi ancak 1940-1960 yılları arasını kapsayan "Yaygınlaşma" döneminde mümkün olmuştur.

"Ülke Çapında Yaygınlaşma" döneminde meslek okulu sayısında ülke genelinde belirgin bir artış görülmüştür. Mesleki ve Teknik okulların coğrafi olarak yaygınlaştırıldığı bu dönemi, Mehmet Rüştü Uzel'den bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. 1933 yılında Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürü, 1941 yılında ise Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarı olan Uzel, 17 yıl Mesleki ve Teknik Öğretime hizmet etmiştir. Ülkenin farklı yerlerinde meslek okulları açarak, bu eğitim türünün tanınması ve gelişmesi adına büyük çabalar sarfetmiş olan Uzel, Dewey felsefesinin ülkemiz meslek eğitimi üzerindeki en önemli yansımalardan biri olmuştur. Ülkenin içinde bulunduğu durumu ve gereksinimlerini gerçekçi bir şekilde tespit etmiş olan Uzel, Üretimin merkezde olduğu ve doğrudan iktisadi gelişime katkı sağlayabilecek bir meslek eğitimi sistemi kurgulamış ve hayata geçirmiştir.

Çünkü, Mesleki eğitim, doğası itibariyle geleneksel eğitim yöntemleri kullanılarak yürütülemez. Mesleki eğitimde geleneksel eğitimin temel ders materyalleri olan tahta, kitap, defter ve öğretmen anlatımı yeterli değildir. Mesleki bir kişilik sadece dinleyerek ya da okuyarak kazanılamaz. Öğrencinin bizzat gerçek çalışma ortamında deneyim kazanması gerekir. Görüldüğü gibi mesleki eğitim, felsefi anlamda pragmatik bir dokuya sahiptir. Çünkü bu eğitimin temelinde "Eylem" vardır. Meslek okulu öğrencisinden bir şeyler yapması ve bir şeyler üretmesi beklenir. O, sınıfta salt bir dinleyici olmamalı laboratuvarda ya da atölyede bir şeyler üretmelidir. Üretken bir kişiliğe sahip olması beklenen meslek okulu öğrencisi, aynı zamanda yaptığı işin kültürel, sosyal, ekonomik vb. boyutlarına da hâkim olmalıdır.

Dewey, yaşadığı dönemin şartları itibariyle iletişim ve haberleşme imkanlarının sınırlı olduğu bir dönemde görüş ve düşünceleri kendi ülke sınırlarını aşmış olan bir filozoftur. Bunda onun, felsefenin birçok alanında çalışmış olmasının ve velud bir şekilde yazmasının etkisi olduğu gibi o zamana kadar benzeri görülmemiş, laboratuvar okul gibi inovatif bir projeye imza atmış olmasının ve çeşitli dünya ülkelerine eğitim seyahatlerinde bulunmuş olmasının da etkisi vardır. O, seyahatte bulunduğu ülkelerin eğitim sistemlerini incelemiş ve tavsiye niteliğindeki görüş ve önerilerini raporlar halinde sunmuştur. Bunu onun eğitim sistemleri üzerindeki doğrudan etkileri içerisinde değerlendirebiliriz. Diğer bir husus da onun hem kendi döneminde hem de kendinden sonraki dönemlerde çeşitli eğitim düşünürlerinin görüşlerini az ya da çok etkilemiş olduğu gerçeğidir. Onun görüş ve düşüncelerinden etkilenmiş ve ondan esinlenmiş olan düşünürler de kendi eserlerine onun felsefi görüşlerini yansıtmışlar ve

bu yolla kendi yaşadıkları toplumun eğitim düşüncesi üzerinde etkili olmuşlardır. Bunu da Dewey'in dolaylı etkileri yani onun felsefesinin yansımaları kapsamında değerlendirebiliriz. Çalışmamızda ele aldığımız üzere örneğin İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı Tonguç gibi Türk eğitim düşünürlerinin ve Mehmet Rüştü Uzel gibi eğitim reformistlerinin görüş, düşünce ve eylemlerinde de genelde Dewey'in pragmatist anlayışının, özelde de onun meslek eğitimi anlayışının yansımalarını görmek mümkündür. Ancak Erken Cumhuriyet Döneminde meslek eğitimiyle ilgili tüm bu gelişmeleri ve bu konudaki tüm söylemleri Dewey'e atfetmemiz doğru olmaz. Bu gelişmeler içerisinde Cumhuriyet döneminin kendi iç dinamiklerinden kaynaklanan ya da Osmanlı döneminden köken alan gelişmeleri de görmek mümkündür. Nitekim Mithat paşanın, Osmanlı'nın çeşitli vilayetlerinde açmış olduğu ıslahhanelerle cumhuriyet dönemi meslek eğitimini etkilemiş olduğu gibi.

Bu noktada şu hususu da dile getirmek gerekir ki ilk Islahhanenin açılmasının üzerinden tam 164 yıl geçmiş olmasına rağmen Mesleki ve Teknik Eğitime yönelik negatif toplumsal algı günümüzde de hâlen devam etmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki Meslek okulları günümüzde de ailelerin çocuklarını isteyerek gönderdikleri eğitim kurumları içerisinde yer almamaktadır. Çünkü, Mesleki ve Teknik Eğitimin değeri hâlen üretime ve iktisadi gelişime yaptığı katkıyla değil, bu okullara kayıt yaptıran öğrencilerin geçmişteki akademik başarısına göre ölçülmektedir. Ortaokul yıllarında istenilen not ortalamasına ulaşamayan ve lise giriş sınavında yeterli puanı alamayan öğrencilerin ekseriyeti, mesleki okullara kayıt yaptırmaktadır. Meslek okullarının değeri, onlara kayıt yaptıran öğrenci profilinin akademik başarısına göre belirlendiği için bu okullarda verilen eğitimin kalitesi ne kadar iyi olursa olsun ya da bu öğrenciler meslek eğitiminde ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar hak ettikleri toplumsal itibarı görememektedirler.

Hâlbuki incelendiğinde görülecektir ki ortaöğretim düzeyindeki meslek okullarında eğitimi verilen meslek alanlarının çoğu iktisadi yaşama nitelikli ara elemanlar yetiştirmek amacıyla planlanmıştır. Diğer yandan meslek okullarının ders programlarındaki kültür dersi yoğunluğu, bu derslerin, eğitimi verilen meslek alanından bağımsız bir şekilde verilmesi ve tüm lise türlerinde benzer programların uygulanması, meslek okulu öğrencisinin geçmişten gelen akademik başarısızlığını pekiştirmekte ve ondaki yetersizlik algısını derinleştirerek mesleki derslere gereken önemi gösterememesine yol açmaktadır. Çünkü bu sistemde, mesleki derslerin

tümünden başarılı olan bir öğrenci dahi, kültür derslerindeki başarısızlıktan dolayı sınıf tekrarı yapabilmektedir. Hâlbuki mesleki derslerin merkezde olduğu ve kültür derslerinin ihtiva ettiği içeriğin ilgili meslek alanıyla bağlantılı olacak şekilde kurgulandığı bir programla meslek okulu öğrencisinin daha yüksek başarı elde etmesi sağlanabilir.

Önerilere gelince önceki satırlarda da ifade ettiğimiz gibi 21. Yüzyılın ikinci çeyreğine geçtiğimiz şu yıllarda dahi halen mesleki eğitime yönelik olumsuz sosyal algının devam ettiğini görmekteyiz. Bu bir bakıma kendi içinde de çelişki doğuran bir meseledir. Çünkü günümüzde dünyanın hangi şehrine bakarsak bakalım özellikle de ekonominin, ticaretin ve teknolojinin en önde olduğu şehirlere… bu şehirlerde medeniyetin en büyük göstergelerinin somut kültür ürünleri olduğunu görürüz. Gökdelenleri, köprüleri, tren hatlarını, deniz limanlarını, havalimanlarını, nükleer enerji santrallerini ve daha nicelerini kastettiğimiz bu kültürel unsurların ortaya çıkışını her ne kadar bilim adamlarına, mühendislere, mimarlara, bölge planlamacılarına vb. atfetme eğiliminde olsak da bu ürünlerin somut olarak inşa edilmeleri noktasında en az onlar kadar önem arz eden teknisyenleri, işçileri, ustaları, ustabaşıları vb. ara meslek elemanlarını da önemsememiz gerekir. İlginçtir ki genel toplumsal algı da bir işi tasarlayan ya da planlayanla onu somut olarak vücuda getiren meslek elemanı arasında belirgin bir statü farkı göze çarpar. Stilist-terzi, mimar-inşaat ustası, mühendis-teknisyen, müdür-personel gibi. Bu meslek sınıflarından ikincisi, genellikle birincisine göre daha düşük bir statü algısına sahiptir. İkincisi olmadan salt birincilerin yaptıklarının plan ve tasarı düzeyinde kalacağının, ikincilerin yaptıklarının da en az birincilerin yaptığı kadar saygın bir uğraş olduğunun halen tam olarak anlaşılamamış olması büyük bir talihsizliktir. Birincilerin yetiştiği okullar olan fakültelere ne kadar kıymet veriliyorsa ikincilerin yetiştiği meslek okullarına da o derece kıymet verilmesi elzemdir. Çünkü birbirine zıt gibi görünen ancak esasında birbirinin tamamlayıcısı olan bu meslek sınıfları ancak birlikte var olduklarında somut kültürel birikimde artış sağlayabilirler. Ne yazık ki en yüksek teknoloji ürünlerinin kullanıldığı günümüz dünyasında bile meslek eğitimi halen hak ettiği itibari görememektedir. Bu olumsuz toplumsal algının kırılması için toplumun, mesleki eğitimin gerekliliği konusunda daha fazla bilinçlendirilmesine ihtiyaç vardır. Öğrenci velileri mesleki eğitim konusunda daha fazla bilinçlendirilmelidir. Öğrenci ve velilere yönelik yapılacak çeşitli bilgilendirme toplantılarıyla onlara mesleki eğitimin

gerekliliği, ekonomik ve sosyal gelişimdeki katkıları, ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle o ülkelerin mesleki eğitime verdikleri önemin birbiriyle doğru orantılı olduğu anlatılabilir. Bu toplantılarda çeşitli iş sektörlerinden yetkililer bulunabilir. Ortaokul son sınıf öğrencilerine yönelik mesleki rehberlik çalışmaları kapsamında çeşitli geziler düzenlenebilir. Bu gezilerde öğrenciler çeşitli sektörlerden iş yerlerine götürülebilir Burada çeşitli meslekleri gözlemlemeleri sağlanabilir. Bu ve benzeri çalışmalarla mesleki eğitimin önemi ve ekonomideki katkısı öğrenci ve velilere anlatılmaya benimsetilmeye çalışılmalıdır.

Bu çalışma, sadece, Erken Cumhuriyet Dönemiyle sınırlı tutulmuştur. Bu çalışmanın devamı niteliğinde kurgulanabilecek başka çalışmalarda 1950 yılından günümüze kadarki 75 yıllık dönem alt dönemlere ayrılarak meslek eğitiminde yaşanan gelişmeler ve Dewey yansımaları açısından incelenebilir. Bu yönde yapılacak çalışmalar kuşkusuz mesleki ve teknik eğitimin günümüzdeki durumunu daha iyi anlamamızı sağlayacaktır. Modern mesleki eğitimin ülkemizdeki kökleri her ne kadar 1861 yılına kadar geri gitse de düşünsel kökleri daha gerilere hatta meslek eğitiminin henüz kurumsallaşmadığı dönemlerdeki Ahilik ve lonca uygulamalarına kadar geri götürülebilir. Güncel meslek eğitimi sisteminin iyileştirilmesi ve daha iyi hâle getirilmesi kuşkusuz bu tarihsel köklerin iyi anlaşılması, çözümlenmesi ve gerekli derslerin çıkartılarak günümüz eğitim politikalarına yansıtılmasıyla mümkündür.

7. KAYNAKÇA

Akbel, D. (1965). Maarif Ailesinin Büyük Kaybı. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (145), 30-34.

Aker, A. (1965). O Bahtiyar Olarak Öldü. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (145), 23-27.

Aksakal, A. (2019). John Dewey'in Eğitim Felsefesinde Deneyim Kavramı. (Yayın No. 568424) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akyüz, Y. (2021). Türk Eğitim Tarihi. Pegem Akademi Yayıncılık.

Alişoğlu, B. (2023). Ev Hanımı Mı İş Kadını Mı? Türk Modernleşmesinin Bir Unsuru Olarak Kız Enstitüleri ve Necatibey Kız Enstitüsü. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tarih Dergisi, 6(2), 156-195. https://doi.org/10.47437/esogutd.1365005

Alkan, C., Doğan, H., & S. Sezgin İ. (1998). Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları. Akım Yayınları.

Alkan, C. (1999). Türk Millî Eğitim Sisteminin Mesleki ve Teknik Eğitim Boyutu. F. Gök (Ed.), 75 Yılda Eğitim içinde (223-237). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Allahverdi, K. (2009). John Dewey'de Eleştirel Düşünme Yaklaşımı. (Yayın No. 249171) [Yüksek Lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Altuğ, Y. (1983). Türk İnkılap Tarihi. Üçdal Neşriyat.

Altunya, N. (2009). Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış. Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği Yayınları.

Altunya, A. (2016, Mayıs 11). John Dewey'in Türk Eğitim Sistemine Etkileri [Tam Metin]. John Dewey ve Türk Eğitimine Etkileri Konferansı, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, s. 43-48.

Arığ, S. (2014). Türkiye'de Kız Enstitüleri: Gelenekten Geleceğe. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (20), 193-215.

Aristoteles. (2021). Eğitim Üzerine. (Çev. Ahmet Aydoğan), Profil Kitap.

Aristoteles. (2022). Politika. (Çev. Mete Tunçay), Remzi Kitabevi.

Aristoteles. (2023). Nikomakhos'a Etik. (Çev. Saffet Babür), Bilgesu Yayınları.

Arseli, P. (2023). Covid-19 Pandemi Döneminde Mesleki Eğitimde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Bir Durum Çalışması. (Yayın No. 818008) [Yüksek Lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Artus, A. (1965). Hocam Rüştü Bey. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (145), 5-6.

Aslıer, M. (1961). Anadolu Ahi Teşkilatında Meslek Öğretimi. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (104), 125-127.

Asmaz, A. (2019). John Dewey'in İlerlemeci Eğitim Felsefesine Dayanan Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi.

(Yayın No. 556070) [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ata, B. (2001). 1924 Türk Basını Işığında Amerikalı Eğitimci John Dewey'nin Türkiye Seyahati. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3).

Ata, A. (2016, Mayıs 11). Amerikalı İş adamı, Hayırsever ve Diplomat Charles R. Crane'in Türkiye'deki Kültür ve Eğitim Faaliyetleri [Tam Metin]. John Dewey ve Türk Eğitimine Etkileri Konferansı, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, s. 27-37.

Ata, A. (2016, Mayıs 11). Dewey'in Felsefesi ve Eğitim Kuramı [Tam Metin]. John Dewey ve Türk Eğitimine Etkileri Konferansı, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, s. 49-60.

Avcıoğlu, D. (1979). Türkiye'nin Düzeni, Dün-Bugün-Yarın. Tekin Yayınevi.

Aydın, S., Özdemir, Ü. (2019). Geçmişten Günümüze Fotoğraflarla Meslekî ve Teknik Eğitim. T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi.

Aydoğan, M. & Başaran, İ.E. (1997). Köy Enstitüsü Sistemi. M. Aydoğan (Ed.), Hasan Ali Yücel-Köy Enstitüleri ve Köy Eğitimi ile İlgili Yazıları- Konuşmaları içinde (11-38). Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Aytaç, K. (1981). Çağdaş Eğitim Akımları. Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi.

Aytaç, K. (1987). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. H. Cırıtlı., B. Sorguç (Ed.), Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri içinde (111-123). Unesco Türkiye Millî Komisyonu.

Bağcı, H.F. (2019). Dewey ve Gadamer'in Tecrübe Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Felsefi Olarak İncelenmesi. (Yayın No. 587817) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bağcı, F.H. (2023). John Dewey'e İlişkin Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Analizi. Millî Eğitim Dergisi, 52(239), 1627-1648. https://doi.org/10.37669/millîegitim.1131498

Bakır, K. (2007). John Dewey ve Demokratik Eğitim. (Yayın No. 211262) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bakır, K. (2015). Demokratik Eğitim: John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine. Pegem Akademi.

Bal, H. (1991). 1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey'in Eğitim Felsefesi. İstanbul: Kor Yayınları.

Balcı, B. (2023). Sanayi Devrimi'nden Günümüze Emeğin Niteliği. Nobel Akademi Yayıncılık.

Baltacıoğlu, İ.H. (1927). Meslek Mektepleri –Türkiye Meslek Mekteplerinin Islâh ve Te'sisi. Muallimler Mecmuası, (Mayıs-Haziran), 2157-2171.

Baltacıoğlu, İ. H. (1942). İçtimai Mektep. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Kültür Yayınları.

Baltacıoğlu, İ. H. (1964). Pedagojide İhtilal. İstanbul.

Barret, F, (1970). Emeğin Tarihi. (Çev., Babür Kuzucu). May yayınları.

Başaran, İ.E. (1999). Türkiye'de Eğitim Sisteminin Evrimi. F. Gök (Ed.), 75 Yılda Eğitim içinde (91-110). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Başaran, M. (1999). Köy Enstitüleri. Kurtuluş Savaşı Temeli Üstünde Tam Bağımsız Çağdaş Bir Toplum. F. Gök (Ed.), 75 Yılda Eğitim içinde (345-358). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Başgöz, İ. (1995). Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Başman, A. (1965). Büyük Kaybımız Mehmet Rüştü Uzel. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (145), 11-12.

Baydar, O. (1999). Bilanço 98 Yazı Dizi: 75 Yılda Çarklardan Chip'lere. Türkiye İş Bankası Yayınları.

Berk, G. (2016). Sümerbank İşletmelerinde Tasarıma Dair İçerik Analizi: Sümerbank Süreli Yayınları Üzerine Bir Çalışma. Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi, (16), 111-120.

Berktin, C. T. (1961). Eğitim Teşkilatı ve Felsefesiyle Amerika. Ajans Türk Matbaası.

Bezmez, H. (1965). Hocam Rüştü Uzel'in Ardından. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (145), 56-57.

Bilim, C. Y. (2022). Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (1995). Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi. Millî Eğitim Basımevi.

Bingöl, V. (1979). Atatürk'ün Millî Eğitimimizle İlgili Düşünce ve Buyrukları. Türk Dil Kurumu yayınları.

Bulgan, N. (2017). Pragmatizmin Eğitime Uygulanışı ve Köy Enstitüleri Modeli. (Yayın No. 465502) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Burger, E. (1976). İş Pedagojisi. (Çev., H. Fikret Kanad). Millî Eğitim Basımevi.

Büyükdüvenci, S. (2019). Pragmatizm ve Eğitim. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 20(1), 323-339. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001074.

Campanella, T. (2025). Güneş Ülkesi. OLYMPIA Yayınları.

Cevizci, A. (2023). Eğitim Felsefesi. Say Yayınları.

Chatelaın, F. (1964). Yeni Eğitimin Prensipleri. (Çev., M. Nuri Kodamanoğlu). Millî Eğitim Basımevi.

Çağatay, N. (1982). Anadolu'da Ahilik ve Bunun Kurucusu Ahi Evren. BELLETEN, 46(182), 423-436. https://doi.org/10.37879/ttkbelleten.1136949.

Çağatay, N. (1997). Bir Türk Kurumu Olan Ahilik. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Çağlayan, E. (2018). Kemalizm'in Medeniyet Fabrikası: Kız Enstitüleri. Tarih ve Gelecek Dergisi, (4) 3, 8-35. https://doi.org/10.21551/jhf.460360.

Çavdar, T. (2003). Türkiye Ekonomisinin Tarihi. İmge Kitabevi Yayınları.

Çavuşoğlu, D., & Savaş, A.C. (2016). Meslek Liselerinde Çalışan Kültür Dersi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Pazarcık İlçesi Örneği). Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, (1).

Çelik, S. (2018). Pragmatizm Pratik Bir Felsefe Seçme Yazılar: Peirce, James, Dewey. (Çev., Sara Çelik). Doruk Yayınları.

Çıbık, M. (2024). Türk Maarifi Hakkında Rapor Hazırlanması Sürecinde Atatürk'ün Sergilediği Liderlik Türleri. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 7(2), 100-112. https://doi.org/10.52848/ijls.1494649.

DeFalco, A. (1992). Dewey and vocational education: Still timely?. *Review of Research in Education*.*18*, 335-381.

DeFalco, A. (2010). An analysis of John Dewey's notion of occupations: Still pedagogically valuable?. *Education and culture*, *26*(1), 82-99.

Degenhardt, M.A.B (2019). R. S. Peters: Liberal Gelenekçi. (G. Muharremov, Çev.) H. Ünder (Ed.), Eğitim Felsefesi Kılavuzu içinde (121-135). Pegem Akademi.

Demir, M. (2020). Erken Cumhuriyet Döneminde Mesleki ve Teknik Okulların Sergi Düzenleme Geleneği: 1938 Yılı Kız Enstitüleri ve Sanat Okulları Sergisi Örneği. Tarih ve Günce (7), 169-196.

Demirel, Ö. (2020). Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Akademi.

Dewey, John. (1939). Türkiye Maarifi Hakkında Rapor https://acikerisim.tbmm.gov.tr/server/api/core/bitstreams/1521fed2-0c14-4548-9f3b-4241e6116a50/content

Dewey, J. (2004). Demokrasi ve Eğitim. (Çev., Tufan Göbekçin). Yeryüzü Yayınevi, (Orijinal çalışma 1916'da yayımlandı).

Dewey, J. (2021). Eğitimde Ulusallaştırma. (B. Ata, Çev.) B. Ata., T. Öztürk (Ed.), Günümüzde Eğitim içinde (71-76). Pegem Akademi.

Dewey, J. (2021). Kazanmayı Öğrenmek. (F. Zayimoğlu, Çev.) B. Ata., T. Öztürk (Ed.), Günümüzde Eğitim içinde (80-84). Pegem Akademi.

Dewey, J. (2021). Eğitimde Kültür ve Meslekçilik. (C. Yeşilbursa, Çev.) B. Ata., T. Öztürk (Ed.), Günümüzde Eğitim içinde (115-118). Pegem Akademi.

Dewey, J. (2021). Deneyim Olarak Sanat. (Çev., Nur Küçük). VakıfBank Kültür Yayınları, (Orijinal çalışma 1934'te yayımlandı).

Dewey, J. (2022). Okul ve Toplum. (Çev., Hüseyin Avni Başman). Pegem Akademi, (Orijinal çalışma 1899'da yayımlandı).

Dewey, J. (2023). Deneyim ve Eğitim. (Çev., Sinan Akıllı). ODTÜ Yayıncılık, (Orijinal çalışma 1938'de yayımlandı).

Dewey, J. (2023). Eğitimin Ahlak İlkeleri. (Çev., Komisyon). Kırmızı Ada yayınları, (Orijinal çalışma 1933'te yayımlandı).

Dewey, J. (2023). Nasıl Düşünürüz?. (Çev., Halil Kayıkçı). Fol Kitap, (Orijinal çalışma 1910'te yayımlandı).

Dewey, J. (2024). Kamu ve Sorunları. (Çev., Sevgi Halime Özçelik). Can Sanat Yayınları, (Orijinal çalışma 1927'te yayımlandı).

Dewey, J. (2024). İnsan Doğası ve Davranışı. (Çev., Zeynep Eski). Sarmal Kitabevi, (Orijinal çalışma 1921'de yayımlandı).

Doğan, H. (1977). Ülkemizde Endüstrileşme ve Teknik Eğitim: Teknik Eğitim Sisteminde Görevli, Personelin Endüstrileşme ve Teknik Eğitime İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Doğan, H. (1983). Mesleki ve Teknik Eğitim. H. Sağlam (Ed.), Cumhuriyet Döneminde Eğitim içinde (357-383). Millî Eğitim Basımevi.

Doğan, H. (1999). Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim Programlarının Şekillenmesinde Etkili Olan Görüşler. F. Gök (Ed.), 75 Yılda Eğitim içinde (193-210). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Doğan, H. (2012). Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci. H. Doğan (Ed.), Cumhuriyet Döneminde Mesleki ve Teknik Eğitimde İz Bırakan Eğitimciler içinde (1-81). Eğitim Araştırmaları Derneği Yayınları.

Doğan, A., & Kılınç, M. (2020). Cumhuriyet Dönemi Türk Kadınının Modernleşmesinde Öncü Bir Kurum: İsmet Paşa Kız Enstitüsü Ankara (1928-1938). OPUS International Journal of Society Researches, 16(29), 2371-2380. https://doi.org/10.26466/opus.767508

Doğan, H. (2019). Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 16(1), 167-181. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000941

Duman, S. (2023). Cumhuriyet Döneminde (1923-1950) Tarih Eğitimi ve John Dewey'in Eğitim Konusundaki Görüşlerine Genel Bir Bakış. Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi, 6(2), 56-87. https://doi.org/10.58853/dumad.1401771

Durmaz, N. (2024). Giovanni Papini ve Pragmatizm. Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi (62), 203-214. https://doi.org/10.35237/suitder.1536946

Dursun, N. (2019). Ibni Tufeyl, Jean Jacques Rousseau, Bertrand Russell ve John Dewey'e göre "Merak" / "Curiosity" according to Ibni Tufeyl, Jean Jacques Rousseau, Bertrand Russell and John Dewey. (Yayın No. 581409) [Yüksek Lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dursunoğlu, C. (1965). Hizmet Dolu Bir Ömür. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (145), 6-8.

Duyar, Ş. (1961). Dün ve Bugün. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (104), 131-135.

Dünya üzerinde şu ana dek kaç Homo Sapiens yaşadı? (2024, 11, 04). Arkeoloji ve Sanat yayınları. 06, 11, 2025, https://www.arkeolojisanat.com/shop/blog/dunya-uzerinde-su-ana-dek-kac-homo-sapiens-yasadi_3_1379659.html

Eke, K. (1953). Kız Teknik Öğretim Okulları. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (7), 5.

Ekinci, Y. (1990). Ahilik ve Meslek Eğitimi. Millî Eğitim Basımevi.

Emecen, A., & Ateş, K.H. (2019). Cumhuriyet Dönemi 1924-1926 Tarihli İlkokul Programlarına John Dewey'in Etkisi. Kesit Akademi Dergisi, 2023 (35), 577-607.

Erdoğan, A., & Kapcı, H. Z. (2018). II. Dünya Savaşı Sürecinde Sümerbank. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32(45), 83-108.

Ergün, M. (1982). Atatürk Devri Türk Eğitimi. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi yayınları.

Erkek, M.S. (2009). II. Meşrutiyet Döneminde Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler ve Ethem Nejat Bey. (Yayın No. 239321) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eroğlu, A. (2011). John Dewey'in Eğitim Felsefesinde Deneyim Kavramı. (Yayın No. 289894) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ertürk, S. (2016). Eğitimde Program Geliştirme. EDGE Akademi Yayıncılık.

Ferlibaş, M.B. (2013). Bir Sosyal Sorumluluk Projesi: Tuna Vilayeti Islahhaneleri. Belleten, 77(279), 573-636. https://doi.org/10.37879/belleten.2013.573

Ficker, P. (1972). Yeni Okulda Didaktik. (Çev., H.R. Öymen). Millî Eğitim Basımevi, (Orijinal çalışma 1930'da yayımlandı).

Freyer, H. (2018). Sanayi Çağı. (Çev., B. Akarsu & H. Batuhan) Doğu Batı Yayınları, (Orijinal çalışma 1955'de yayımlandı).

Geray, C. (2019). Türkiye'de Köy Enstitüleri Hareketi ve Köy Kalkınması. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 2(1), 197-207. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000267

Gorz, A. (1986). Elveda Proletarya. (Çev., H. Tufan). Afa Yayınları.

Gök, F. (1999). 75 yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet. F. Gök (Ed.), 75 Yılda Eğitim içinde (1-9). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Gök, F. (1999). Kız Enstitüleri: "Ev Kadını Yetiştiren Asri Bir Müessese". F. Gök (Ed.), 75 Yılda Eğitim içinde (1-9). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Göncü Berk, G. (2016). Sümerbank İşletmelerinde Tasarıma Dair İçerik Analizi: Sümerbank Süreli Yayınları Üzerine Bir Çalışma. Yedi(16), 111-120. https://doi.org/10.17484/yedi.23036

Gönültaş, M.B., & Sağlam, A. (2011). Çocuk Suçluluğunun Önlenmesi Adına Örnek Bir Proje Yaşam Koçlarıyla Umut Yıldızı Projesi. Suç Önleme Sempozyumu.

Gutek, G. L. (2021). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar. (Çev., Nesrin Kale). Ütopya Yayınevi.https://doi.org/10.17828/yasbed.05955

Güçlüol, K. (1982). Millî Eğitimde Teşkilatlanma. H. Sağlam (Ed.), Cumhuriyet Döneminde Eğitim içinde (143-158). Millî Eğitim Basımevi.

Güldiken, N. (2019). Çalışma Sosyolojisi. Nobel Akademik Yayıncılık.

Gümüşoğlu, F. (2014). İsmail Hakkı Tonguç'un Mektupları ve Klasik Eğitime Karşı Özgürleştirici Eğitim. MSGSÜ Sosyal Bilimler (10), 129-148.

Gümüşgül, O., & Göral, M. (2014). Millî Eğitim Şuraları Kapsamında Beden Eğitimi Dersi. Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 14-29. https://izlik.org/JA78UM43WG

Gündoğdu, H. (2018). John Dewey'de Felsefe, Deneyim ve Yöntem. Grafiker Yayınları.

Gündüzalp, F. (1961). Yüz yıldan beri Nereden Nereye. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (104), 128-130.

Gündüz, M. (2007). Toplumsal Sorunları Çözmede Eğitime Biçilen Merkezi Rol ve Son Dönem Osmanlı Aydınlarında Eğitim Düşüncesi. Erdem, 16(48), 21-54.

Gündüz, M. (2008). Son Dönem Osmanlı Aydınlarının Yeni Birey ve Toplum Oluşturma Düşünceleri. Erdem, (51), 137-170.

Gündüz, M. (2018). Ütopyalardan Distopyalara Eğitim ve Toplum. Eğitime bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, 14(43), 9-16.

Gündüz, M. (2020). Maariften Eğitime: tanzimattan cumhuriyete eğitim düşüncesinde dönüşüm. Doğu Batı Yayınları.

Gündüz, M., Erdoğan, B., & Selimoğlu, S. (2021). Said Paşa'nın Hatırât'ı ve Modern Eğitim Sorununa Bakışı. Türkiye Eğitim Dergisi, 6(1), 146-164.

Gündüz, M. (2026). John Dewey'in Türk Eğitim Sistemine "Olası Etkisi". Yayımlanmamış makale.

Ilgaz, D. (1999). Köy Enstitüleri. F. Gök (Ed.), 75 Yılda Eğitim içinde (311-314). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Irmak, M. (1965). Örnek İnsan Rüştü Uzel ve Birkaç Teklif. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (145), 35-36.

Işıksoluğu, M.A. (2016). Mesleki Teknik Öğretimde Bir Kurucu M. Rüştü Uzel. Öğretmen Dünyası Dergisi Eki.

İdemen, H. (1961). Mesleki ve Teknik Öğretimde Geçen 32 Yıl. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (104), 156-167.

İleri Gazetesi, (1924, 23 Temmuz).

İlhan, S. (2008). Yeni Kapitalizm ve Meslek Olgusunun Değişen Anlamları Üzerine. Dumlupınar üniversitesi Sosyal Bilimler dergisi, (21), 313 – 328. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55473

İlhan, S. (2004). Bazı temel işlevleri ve artan önemi açısından meslek. Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 3(1), 132-137.

İnan, M.R. (1965). Hocamız Rüştü Uzel. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (145), 60-65.

İnan, M.R. (1976). "Bir Üstün Adam" Rüştü Uzel. Teknik Öğretmenler Derneği yayınları.

İnan, M.R. (1983). Atatürk'ün evrenselliği, önder kişiliği, eğitimci kişiliği ve amaçları. Tisa Matbaası.

İnan, M.R. (1983). Atatürk'ün Eğitimci Kişiliği. H. Sağlam (Ed.), Cumhuriyet Döneminde Eğitim içinde (1-27). Millî Eğitim Basımevi.

James, W. (2024). Pragmatizm – Bazı Eski Düşünme Tarzları İçin Yeni Bir Ad. (Çev., F. Burak Aydar). Türkiye İş Bankası Kültür yayınları, (Orijinal çalışma 1907'de yayımlandı).

Kafadar, O. (1997). Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma. Vadi Yayınları.

Kale, N. (2019). Aristoteles'te Liberal Eğitim. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 26(1), 269-274. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000500

Kansu, N. A. (2017). Pedagoji Tarihi. Telgrafhane Yayınları.

Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 4(8), 123-134. https://doi.org/10.17828/yasbed.05955

Karasar, N. (2020). Araştırmalarda Rapor Hazırlama: Araştırma ve Yayın Etiği ile. Nobel Kitap.

Karagöz, S. (2022). Cumhuriyet Eğitimine Yön veren Yerli ve Yabancı Uzman Raporları (1911-1927). Pegem Akademi.

Kasalak, K. (2012). Teşvik-i Sanayi Kanunları ve Türkiye'de Sanayileşmeye Etkileri. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2012(27), 65-79.

Kaya, Y.K. (1987). İsmail Hakkı Tonguç. H. Cırıtlı., B. Sorguç (Ed.), Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri içinde (513-519). Unesco Türkiye Millî Komisyonu.

Kayıran, M., & Saygın, S. (2019). İzmir İktisat Kongresi. Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yakın Tarih Dergisi, 3(5), 27-70.

Kerschensteiner, G. (2023). İş Okulu Kavramı. (Çev., Nebi Abad). Dorlion Yayınları.

Keser, İ. (1993). Türkiye'de Siyaset ve Devletçilik. Gündoğan Yayınları.

Kett, J. F. (2017). "Theory run mad": John Dewey and "real" vocational education**.** *The Journal of the Gilded Age and Progressive Era*, *16*(4), 500-514.

Kılıç, F.E. (2023). Aydınlanma Yolunda Köy Enstitüleri. AZ Kitap.

Kılınç, M. (2020). Türkiye'de Mesleki Teknik Eğitim Tarihi: (1886 – 1986). Pegem Akademi.

Koçer, M. (1965). Yaratıcı Rüştü Uzel. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (145), 3-4.

Koçer, H.A. (1992). Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kodal, T. (2023). Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Eğitim Politikaları (1923-1960). Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi175-202. https://doi.org/10.33692/avrasyad.1341437

Koray, B. (1961). Kız Teknik Öğretimde Başlangıç ve Gelişme. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (104), 136-139.

Ksenophon. (2022). İktisat Üzerine (Oikonomikos). (Çev. Ari Çokona). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kula, N., & Çakmak, H., (2019). Abraham Maslow'un "Kendini Gerçekleştirme" Kavramının Aziz Nesefî'nin 'İnsan-ı Kâmil' Kavramıyla Karşılaştırılması. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 6(11), 9-39.

Kutlu, R.K. (2005). John Dewey'nin Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri. (Yayın No. 161204) [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Küçükay, P. A. (2019). Suç Önleme Stratejileri ve Güvenlik Politikalarına Psikolojik Bir Bakış. Türkiye Adalet Akademisi Dergisi (38), 343-392.

Lalik, S. (1961). Yüzüncü Yılın Düşündürdükleri. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (104), 9-11.

Leıf, J. & Rustın, G. (1974). Genel Pedagoji. (Çev., Nejat Yüzbaşıoğulları). Millî Eğitim Basımevi.

Mays, A. B. (1973). Meslek Eğitiminin Prensipleri ve Tatbikatı. (Çev., İ. Özdil & R. Öncül). Millî Eğitim Basımevi, (Orijinal çalışma 1948'de yayımlandı).

Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyeti. (1930). 1930 Sanayi Kongresi – Raporlar Kararlar Zabıtlar.

Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyeti. (1930). Bakırköy Bez fabrikası Müdürü Fazlı Beyin umumi raporu.1930 Sanayi Kongresi – Raporlar Kararlar Zabıtlar.

Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyeti. (1930). İstanbul Pamuklu mensucat sanayi raporu.1930 Sanayi Kongresi – Raporlar Kararlar Zabıtlar içinde (26-27).

Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyeti. (1930). Konserve Fabrikaları Raporu.1930 Sanayi Kongresi – Raporlar Kararlar Zabıtlar içinde (190).

Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyeti. (1930). Dr H. Yahya Beyin Zeytin Yağı-NebatiYağ- Prine Yağı Sanayi Raporu.1930 Sanayi Kongresi – Raporlar Kararlar Zabıtlar içinde (391).

Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyeti. (1930). Maden İhracı Sanayi Zonguldak raporu.1930 Sanayi Kongresi – Raporlar Kararlar Zabıtlar içinde (452).

Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyeti. (1930). Umumi Encümenin Raporları.1930 Sanayi Kongresi – Raporlar Kararlar Zabıtlar içinde (497-498).

Muslu, A. (2010). Türkiye'de Mesleki Eğitim Almış Nüfusun İstihdam Sorunları ve Çözüm Önerileri. (Yayın No. 273089) [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Noddings, N. (2016). Eğitim Felsefesi. (Çev., Raşit Çelik). Nobel Yayıncılık.

Ocak, M. (1997). Atatürk Devri Türk Eğitimi. Ankara: Ocak Yayınları.

Oğuzkan, F. (1987). Atatürk'ün Eğitimci Kişiliği. H. Cırıtlı., B. Sorguç (Ed.), Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri içinde (13-24). Unesco Türkiye Millî Komisyonu.

Oğuzkan, F. (1987). Hasan Ali Yücel. H. Cırıtlı., B. Sorguç (Ed.), Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri içinde (623-640). Unesco Türkiye Millî Komisyonu.

Ortak, Ş. (2004). Atatürk Dönemi Eğitim Politikalarında Yabancı Uzman Raporlarının Etkileri. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Öymen, H. R. (1988). Cumhuriyet Eğitimine Geçişte Atatürk'ün Etkisi. Belleten, 52(204), 1013-1088. https://doi.org/10.37879/belleten.1988.1013

Özalp R. & Ataünal, A. (1983). Millî Eğitimde Kongreler ve Şuralar. H. Sağlam (Ed.), Cumhuriyet Döneminde Eğitim içinde (357-383). Millî Eğitim Basımevi.

Özalp, R. (1987). Rüştü Uzel. H. Cırıtlı., B. Sorguç (Ed.), Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri içinde (577-593). Unesco Türkiye Millî Komisyonu.

Özodaşık, M. (1999). Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları 1923 – 1950. Çizgi Kitabevi.

Özalp, R. (1961). Türkiye'de Yüz Yıllık Mesleki ve Teknik Öğretim. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (104), 17-121.

Özder, F. (2017). Birinci Beş Yıllık Sanayi Planı Ekseninde Atatürk Dönemi Türk-Sovyet Ekonomik ve Ticari İlişkileri. Atatürk Yolu Dergisi, (15), 60. https://doi.org/10.1501/Tite_0000000464.

Özdiril, Y. (1965). Bir Büyük Adam Öldü. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (145), 45-53.

Özkalp, E. (2003). Örgütlerde İşin Çalışanlar İçin Anlamı ve İş Dizaynı. Kamu-İş Dergisi (2-7), 157-183. https://www.tuhis.org.tr/pdf/7213.pdf

Öztürk, M. (2008). John Dewey'nin eğitim felsefesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Platon. (2022). Devlet. (Çev. Sabahattin Eyüboğlu, M. Ali Cimgöz). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Polatoğlu, M. G. (2021). Türkiye'nin Kalkınmasında Sümerbank ve Etkinliği (1933-1987). Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 37,104, 261-306. https://doi.org/10.33419/aamd.1015978.

Polatoğlu, M.G. (2023, Temmuz 19-20). Türkiye'nin İktisat Politikasının Değişim Sürecinde Kongreler Dönemi: Birinci Sanayi Kongresi ve Birinci Türkiye Ziraat Kongresi 1930 – 1931, [Tam Metin]. Türkiye İktisat Kongresi, Ankara, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları, s.1370-1402.

Rousseau, J. J. (2015). Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine. (Çev., Mehmet Baştürk). Kilit Yayınları, (Orijinal çalışma 1762'de yayımlandı).

Sakaoğlu, N. (1992). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. İletişim Yayınları.

Sayar, N. (1961). Geri Bir Zihniyetin kalıntıları. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (104), 12-14.

Saydam, N. (1961). Teknik Öğretim Okullarının Lüzum ve Faydaları. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (104), 8.

Sezgin, S.İ. (2012). Mehmet Rüştü Uzel- Mesleki ve Teknik Öğretimi Ulusal Seviyede Planlayıp Geliştiren Eğitimci. H. Doğan (Ed.), Cumhuriyet Döneminde Mesleki ve Teknik Eğitimde İz Bırakan Eğitimciler içinde (99-137). Eğitim Araştırmaları Derneği Yayınları.

Shook, J. R. (2019). William James, John Dewey, Charles S. Peirce: Amerikan Pragmatizminin Öncüleri. (Çev., Celal Türer). Üniversite Kitabevi.

Sıdal, C. (1983). Çıraklık Eğitimi. H. Sağlam (Ed.), Cumhuriyet Döneminde Eğitim içinde (427-443). Millî Eğitim Basımevi.

Smith, A. (2017). Milletlerin Zenginliği. (Çev., Haldun Derin). Türkiye İş Bankası Kültür yayınları, (Orijinal çalışma 1776'da yayımlandı).

Somuncu, A. (2019). Türkiye'de 1980 Sonrası Mesleki Eğitim Politikalarının Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarında Yarattığı Dönüşüme İlişkin Yönetici ve

Öğretmenlerin Görüşleri. (Yayın No. 593554) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Soydan, A. (2013). Kadın Kimliğinin Oluşması Çerçevesinde Mesleki Teknik Eğitim (Cumhuriyet İdeolojisinin Kuruluş Sürecinde Kız Enstitüleri 1923-1940). Recent Period Turkish Studies(1).

Souche, A. (1977). Yeni Pratik Pedagoji. (Çev., Selahattin Odabaş). Millî Eğitim Basımevi.

Sönmez, V. (2023). Eğitim Felsefesi. Anı Yayıncılık.

Stearns, P.N. (2021). Dünya Tarihinde Sanayi Devrimi. (Çev., Nurdan Soysal). Say Yayınları.

Su, K. (1965). Rüştü Uzel ve Teknik Öğretim. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (145), 21-22.

Sunel, K.Z. (1961). Omer Buyse. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi (104), 122-123.

Sümer Holding – Tarihçe. 06, 11, 2025, *https://sumerholding.gov.tr/tarihce.aspx#:~:text=Holdingimiz%2003%20Haziran%201933%20tarih,Te%C5%9Fekk%C3%BCl%C3%BC%20(K%C4%B0T)%20haline%20getirilmi%C5%9Ftir.*

Şahin, M. (1996). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yabancı uzmanların yeri. (1923-1960) (Yayın No. 43959) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Takyi Mensah, E., Chen, M., Ntim, S. Y., & Gabrah, A. Analysing Dewey's vocational aspects of education and Maslow's theory of motivation in support of vocational education and training. *Discover Education*, *2*(1), 18.

Taşdelen, V. (2000). Türk Atasözlerinde Eğitim. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 33(1). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000035

Tangülü, Z., Karadeniz, O., & Ateş, S., (2014). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960). International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(5), 1895-1910.

Tardu, R. (1965). Hizmetle Dolu Bir Hayat. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (145), 12-13.

TBMM (1926). Maarif Teşkilatına Dair Kanun. (Kanun no. 789). Resmî Gazete.

TBMM (1933). Sümerbank Kanunu. (Kanun no. 2262). Resmî Gazete.

TBMM (1940). Köy Enstitüleri Kanunu. (Kanun no. 4491). Resmî Gazete.

TBMM (1986). Mesleki Eğitim Kanunu. (Kanun no. 3308). Resmî Gazete.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (1936). *Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı.*

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2026, 16 Ocak). Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları. https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-milli-egitim-sralari/icerik/810

Tez, Z. (2016). Meslekler Tarihi: Eskiçağdan Günümüze Zanaatsal ve Sanatsal Uğraşlar. İnkılap Kitabevi.

Tezcan, M. (1972). Toplumumuzda Mesleki ve Teknik Öğretim ile İlgili Değer Yargıları ve Değişme Eğilimleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(1), 189-207. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000334

Tezcan, M. (2024). Eğitim Sosyolojisi. Anı Yayıncılık.

Tonguç, İ.H. (1974). İş ve Meslek Eğitimi. TÖB-DER yayınları.

Topses, G. (1999). Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi. F. Gök (Ed.), 75 Yılda Eğitim içinde (9-20). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Topal, E. (2023). Ahilik Değerleri Bağlamında Mesleki Eğitimde Değerler (Erzincan İli Örneği). (Yayın No. 792941) [Yüksek Lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tozlu, N. (1989). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Tozlu, N. (1997). Eğitim Felsefesi. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Tuna, O. (1973). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim. Ayyıldız Matbaası A.Ş.

Turan, K. (1992). Ahilikten Günümüze Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihi gelişimi. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Tunçel, Z. (1965). Nur İçinde Yatsın. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (145), 13.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Meslek. Sozluk.gov.tr Güncel Türkçe Sözlük içinde. 07 Kasım, 2025, tarihinde https://sozluk.gov.tr/?ara=meslek adresinden erişilmiştir.

Tüzün, Z. (1965). İki Hatıra. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (145), 8-10.

Ülken, H.Z. (1967). Eğitim Felsefesi. Millî Eğitim Basımevi.

Üstün, N. (2013). John Dewey'in Demokrasi Anlayışı. (Yayın No. 332463) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Üşür, İ. (2021). Sanayi Devrimi: Bir Devrim Neyi Anlatır? S. Şahinkaya ve A.A. Eren (Ed.), Prof. Dr. İşaya Üşür'ün Yazıları: Sanayi, Sanayileşme ve Teknoloji içinde (19-37). Dost Kitabevi.

Üzümeri, M.E (1965). Ağabeyim Rüştü. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (145), 14-19.

Yamaç, H. (1961). Teknik Öğretimin Geleceği Hakkında Temenniler. Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi, (104), 168-180.

Yeşilyaprak, B. (2020). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya. Pegem Akademi.

Yıldız, F.H. (2014). John Dewey'in Eğitim Görüşleri ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri. (Yayın No. 366351) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, H. (2014). Emek Kavramının Ortaya Çıkışında Rol Oynayan Tarihi Dönüm Noktalarının Süreç Merkezli Değerlendirilmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19(2), 257-273.

Yüksel, H. (2018) John Dewey'in Değer\leme Anlayışı. (Yayın No. 659624) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Zeren, Ö. (2024). Atatürk Dönemi Eğitim Politikaları ve Mesleki ve Teknik Eğitim Alanındaki Gelişmeler. Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 11(6), 4032-4056.

Winkelman, J. (2016). John Dewey's Theory of Vocation. *American Political Thought*. *5*(2), 3